

Tartu Ülikool
Sotsiaal- ja haridusteaduskond
Haridusteaduste instituut
Koolikorralduse õppekava

Leelo Tiisvelt

KUJUNDAVAT HINDAMIST JUURUTAVAS PROFESSIONAALSES
ÕPIKOGUKONNAS OSALENUD NING MITTE OSALENUD ÕPETAJATE
ÕPIKÄSITLUSE VÕRDLUS

magistritöö

Juhendajad: Maria Jürimäe,
Heiki Krips

Läbiv pealkiri: Kujundav hindamine

KAITSMISELE LUBATUD

Juhendajad: Maria Jürimäe (MA)

.....
(allkiri ja kuupäev)

Heiki Krips (PhD)

.....
(allkiri ja kuupäev)

Kaitsmiskomisjoni esimees: Merle Taimalu (PhD)

.....
(allkiri ja kuupäev)

Tartu 2013

Sisukord

Sissejuhatus	4
1. Kujundava hindamise olemus ja põhimõtted.....	6
1.1. Töös kasutatavad mõisted ja nende inglisekeelsed vasted	6
1.2. Kujundava hindamise tõlgendused	8
1.3. Kujundava hindamise tsükkel	10
1.4. Kujundava hindamise kesksed strateegiad	12
1.4.1. Tagasiside	13
1.4.2. Enese- ja kaaslasehindamine.....	14
1.5. Kujundava hindamise juurutamine õpetajate professionaalsete õpikogukondade kaudu ...	15
1.6. Kujundava hindamise rakendamisvõimalused Eesti haridussüsteemis.....	17
1.6.1. Õpetamiskäsitlus enne uute õppekavade rakendumist.	18
1.6.2. Õppimise, õpetamise ja hindamise käsitlus uutes õppekavades.	19
1.6.3. Professionaalsed õpikogukonnad.....	20
1.7. Kujundava hindamise kriitika ja takistused rakendamisel	23
2. Töö metoodika	25
2.1. Töö eesmärk ja uurimisküsimused	25
2.2. Valim.....	25
2.3. Uurimisinstrument.....	27
2.4. Uurimisprotseduur ja eetika	28
2.5. Andmete analüüsimeetodid	29
3. Tulemused	29
3.1. Kujundava hindamise põhimõtete rakendamise ja õpikäsitluse vaheline seos õpetajate hinnangutes.....	29
3.2. Valimigruppide erinevused õpikäsitluse kohta esitatud väidete hindamisel	30
4. Arutelu	33
4.1. Kujundava hindamise põhimõtete rakendamise ja õpikäsitluse vaheline seos õpetajate hinnangutes.....	33
4.2. Valimigruppide erinevused õpikäsitluse kohta esitatud väidete hindamisel	35
4.3. Järeldused ja ettepanekud.....	38
4.4. Piirangud ja soovitus edaspidisteks uuringuteks.....	38
4.5. Töö praktiline väärtus.....	39
Resümee	40
Abstract	41

Tänu sõnad	42
Autorsuse kinnitus.....	42
Kasutatud kirjandus.....	43
Lisa 1 Küsimustik	1

Sissejuhatus

2009. aasta PISA uuringu tulemused näitavad, et edukad on need riigid, kus õppimist püütakse tõsta metatasandile, õpitavat käsitletakse tervikliku tegevusena ja õppija mõistab, mis on õppimise eesmärk ja sisu (Mikk, Kitsing, Must, Säälik & Täht, 2012). Eesti õpilaste puhul olid õppimise sisulise motivatsiooniga seotud näitajad keskpärased ja analüüsi autorid näevad siin arenguvõimalust: toetuda rohkem õpilaste sisulisele huvile õpitava vastu ja seeläbi saavutada parem üldtase (Mikk et al., 2012). Faktiteadmisi reprodutseerivad mälutehnikad ei vasta enam tänapäeva nõudmistele, kus õpilane peab probleemide lahendamisel olema aktiivne (Säälik, 2012). PISA aruande koostajad tõdevad, et õppimine on muutumas ja liigutakse traditsioonilise passiivse päheõppiva õppuri rollilt „rohkem aktiivse ja ennast suunava ning analüüsiva lahenduseotsija poole“ (Mikk et al., 2012, lk 8).

Põhikooli riiklikus õppekavas (2011) ja gümnaasiumi riiklikus õppekavas (2011) on uue hindamisviisina kokkuvõtva hindamise kõrval pakutud välja kujundavat hindamist. See seostub konstruktivistliku õpikäsitlesega, mis rõhutab mõtlemise, protsessi ja interaktsiooni olulisust. Konstruktivism on õppimisteooria, millel on palju erinevaid perspektiive, neist olulisim on toetada kooskõlalist vaatenurka, et teadmised on loodud individuaalselt varasema teadmise, sündmuste ja teiste inimeste interaktsiooni tulemusena (Kikas, 2010). Konstruktivistliku õpikäsitlese järgi toimub õppimine kogemuse kaudu, õppija on õppeprotsessis aktiivne ja võtab vastutuse oma õppimise eest. Kujundavat hindamist saab seostada ka kognitiivse ja humanistliku õpikäsitlesega ning progressiivse hariduse ideaalidega. Hinnete kasutamisele tasu ja karistusena eelistatakse õppija enda kaasamist oma õppe kavandamisse, hindamisse ja selle eest vastutamisse. (Dewey, 1916; Maslow, 1979). Biheivioristliku õpikäsitlesega haakub kujundava hindamise väljundipõhisus, õpiväljundeid kirjeldatakse eelkõige õppija käitumise kaudu (Tyler, 1969). Biheivioristlikule õpikäsitlesele omane õppija käitumise modifitseerimine positiivsete ja negatiivsete kinnituste abil aga kujundava hindamise rakendamist ei toeta.

Käesoleva magistritöö uurimisprobleem on seotud õpetajate arusaamadega õpikäsitlesest ja kujundavast hindamisest. Õpetajad, kes kasutavad oma töös aktiivõppe meetodeid, annavad sõnalist tagasisidet ja kaasavad õppijaid hindamisse, peavad ennast kujundava hindamise rakendajateks, kuid see ei pruugi olla teadlik ja süsteemne tegevus. Õpetajad vajavad kujundava hindamise süsteemseks rakendamiseks mobiliseerivaid koolitusi, milleks sobivad õpetajate professionaalsed võrgustikud või õpikogukonnad (Looney, 2011; Brookhart, 2009).

Kujundava hindamise strateegiate mõistmine ja rakendamine klassiruumis on ajamahukas protsess. Stanfordi ülikooli projekt CAPITAL, mille käigus juurutasid loodusainete õpetajad klassiruumis kujundava hindamise strateegiaid professionaalse õpikogukonna kaudu, kestis kolm aastat (Sato, Atkin, 2007).

Eestis on alates 2010. aastast praktiseeritud üheaastaseid seitsmest õppesessioonist koosnevaid koolitusi. 2010/11. õppeaastal aastal viidi Eestis ESF programmi „Üldhariduse pedagoogide kvalifikatsiooni tõstmine 2008-2014“ tegevuse „Pedagoogide koostöövõrgustike arendamine professionaalse arengu toetamiseks“ alapunkt 7.3.4 raames läbi koolitus „Kujundav hindamine õppeprotsessis“ ja alates 2011. aastast toimuvad kujundava hindamise koolitused õpetajate professionaalses õpikogukonnas koolitusasutuse Uus Kool eestvedamisel (koolitusluba 6397HTM ja 680HMT). 351st õpikogukonnas osalenud õpetajast on 35 õpetajat olnud ka õpikogukonna juhendajad.

Käesoleva magistritöö eesmärk on selgitada välja, missugune on kujundava hindamise strateegiate rakendamist toetavas õpikogukonnas osalenud ja mitte osalenud õpetajate arusaam hindamisest ja õpikäsitlest. Püstitatakse kaks uurimisküsimust:

1. Missugune seos ilmneb õpetajatöös rakendatavate kujundava hindamise põhimõtete ja õpikäsitle vahel õpetajate hinnangutes?
2. Kui olulised on erinevused õpikogukonnas liikmena osalenud, nii liikme kui juhendajana osalenud ning mitte osalenud õpetajate hinnangutes hindamise ja õpikäsitle kohta esitatud väidetele?

Magistritöö koosneb neljast peatükist. Esimeses peatükis antakse ülevaade kujundava hindamise olemusest. Tutvustatakse kujundava hindamise erinevaid tõlgendusi ja keskseid strateegiaid. Keskendutakse kujundava hindamise juurutamisele õpetajate professionaalsete õpikogukondade kaudu ning peatüki lõpus tuuakse välja ka olulisemad aspektid kujundava hindamise kriitikas ja takistused selle rakendamisel. Uurimistöö teistes peatükkides keskendutakse töö metoodikale, tulemustele ja arutelule.

1. Kujundava hindamise olemus ja põhimõtted

1.1. Töös kasutatavad mõisted ja nende inglisekeelsed vasted

Kujundav hindamine (*formative assessment*) on interaktiivne õppijate edasijõudmise hindamine (Looney, 2011), mis on kestav ja dünaamiline protsess (Chapuis & Chapuis, 2007) õppijate vajaduste määratlemiseks ja edasise õppeprotsessi kohandamiseks vajadustega (Popham, 2009a; Jürimäe & Kärner, 2011) ning see eeldab õppijate, kaasõppijate ja õpetaja vahelist kommunikatsiooni (Black & Wiliam, 2009) ja tagasisidestamist klassiruumis (Brookhart, 2009).

Pidev hindamine (*ongoing assessment*) osutab sellele, et õpilast juhendatakse kogu õppeprotsessi vältel (Sato & Atkin, 2006/2007).

Õppimist toetav hindamine (*assessment for learning*) viitab kujundava hindamise peamisele eesmärgile toetada õppija arengut (Leahy, Lyon, Thompson & Wiliam, 2005). See tähendab pidevat dialoogi õppijate ja õpetaja vahel (Blanchard, 2008; Black & Wiliam, 2009, Brookhart, 2009) ning on suunatud protsessi hindamisele.

Õppimise hindamine (*assessment of learning*) keskendub saavutusele orienteeritud kokkuvõtvale hindamisele (Looney, 2011).

Konvergentne kujundav hindamine (*convergent formative assessment*) on väljundikeskne kujundav hindamine, mille keskmes on ülesande täitmine ning õppija ja õpetaja vaheline kommunikatsioon (Pryor & Crossuward, 2005).

Autentne hindamine (*authentic assessment*) rõhutab kujundava hindamise fookusseeritust õppija sooritusele (Moon, Brighton & Callahan, 2005).

Sooritusepõhine hindamine (*performance-based assessment*) on autentse hindamise liik, mis võimaldab õppijal vaadelda pingutust nõudvat ülesannet (Põhikooli riiklik õppekava, 2011) laiemas kontekstis, lahendada probleeme, mis on õppija jaoks tähenduslikud (Myers, 2008) ja rakendada kõrgema tasandi mõtlemist (Looney, 2008).

Divergentne kujundav hindamine (*divergent formative assessment*) on õppijakeskne kujundav hindamine, mille keskmes on õppija areng ja õppijatevaheline kommunikatsioon (Pryor & Crossuward, 2005).

Klassiruumihindamine (*classroom assessment; classroom evaluation*) on mõiste, mis seostab hindamise õpikeskkonnaga ja annab mõista, et hindamine toimub eelkõige klassiruumis, on interaktiivne tegevus (Looney, 2011) ning õpetaja poolt kasutatavate

meetodite ja tehnikate kõrval on oluline õppimise eesmärgistamine õppijate poolt (Merrit, 2008) ning enese- ja kaasõppija hindamine (Black & Wiliam, 2009; Brookhart 2009).

Õppijat kaasav hindamine (*student-involved assessment*) on klassiruumihindamise peamine eesmärk, mis võimaldab õppijal võtta vastutust oma õppimise eest ja saada oma õppimise omanikuks (Black & Wiliam, 2009). Õppijate kaasamine hindamisprotsessi toimub enesehindamise (*self-assessment*) ja kaasõppija hindamise (*peer-assessment*) kaudu (Black & Wiliam, 2009).

Eelhindamine (*pre-assessment*) on õppijate eelteadmiste uurimine eesmärgiga koguda infot selle kohta, mida õppija teab, seda uue õppimisel arvestada ning võimaldada õppijatel teadvustada oma mõisteid ja neid teiste õppijate omadega võrrelda (Kikas, 2010; Brookhart, 2009).

Hindamismudel (*rubric*) on õppija hindamiseks koostatud korrastatud kategooriate kogum (Myers, 2008), mis sisaldab kriteeriumide nimekirja, mille alusel on võimalik hinnata õppimise eesmäärke, erinevate saavutustasemete hindekskaalasid, ja iga kvaliteeditaseme kirjeldust (Panadero, Tapia & Huertas, 2012).

Efektiivne tagasiside (*effective feedback*) on kujundava hindamise üks olulisemaid strateegiaid (Brookhart, 2007/2008; 2009), efektiivne tagasiside on kirjeldav ja annab õppijale olulist informatsiooni tema arengu kohta (Brookhart, 2004; Popham, 2008), vastab iga õppija individuaalsetele vajadustele ning annab suuniseid, kuidas liikuda eesmärgile lähemale (Black, Wilson & Yao, 2011).

Professionaalne õpikogukond (*professional learning community*) on õpetajate meeskond, mille liikmed on pidevas koostöös, et täiustada õpetamispraktikat ja õppimist (Griffith, 2009), reflekteerida oma õpetamistegevust, uurida, kuidas mõjutab kasutatud praktika õpilaste tulemusi ja võtta vastu otsuseid, mis täiustaksid õpetamist ja õppimist (Birenbaum, Kimron & Shilton, 2011). Koolipõhine professionaalne õpikogukond (*school-based professional learning community*) on adaptatsioon õppiva kooli mudelist (Birenbaum et al., 2011), mis on seotud kooli ümbritseva kogukonnaga (Senge, 2009).

Klassiruumi hindamiskultuur (*classroom assessment culture*) on epistemoloogiliselt seotud õpetajate professionaalse õpikogukonna tegevusega koolis, mõlemad on lähtunud konstruktivistlikust õpikäsitlusest ja jagavad ühesuguseid kultuurilisi atribuute (Birenbaum et al., 2011).

1.2. Kujundava hindamise tõlgendused

Kujundava hindamise mõiste tõi õppekavade ja õppemetoodika hindamiseks haridussüsteemi Scriven 1967. aastal (Looney, 2011). Kujundava hindamise sisulisele arengule on kaasa aidanud Bloomi 1968. aastal ilmunud artikkel „*Mastery Learning*“, mis toetub Lev Vögotski lähima arengu tsooni teooriale (Looney, 2011). Bloom (1968) rõhutab, et hariduse peamine ülesanne on leida sellised strateegiad, mis arvestavad individuaalsete erinevustega, kuid võimaldavad individuaalsuse terviklikku arengut. Bloomi hinnangul peab õpioskuste edendamiseks keskenduma õppimise ja õpetamise kvaliteedile, õpetamise, õppeülesande ja õppeprotsessi tähenduse mõistmisele ja sihikindluse saavutamisele õppimiseks võimaldatud aja kaudu. Bloomi käsitlust arendasid möödunud sajandil edasi Natriello, Sadler, Black, Wiliam jt autorid.

21. sajandi teadusartiklites ja uuringutes on kujundava hindamise kontekstis ühed enam viidatud autorid Paul Black ja Dylan Wiliam, kelle tööd põhinevad ulatuslikul kujundava hindamise uuringute analüüsil. Kujundava hindamise võidukäiku hariduses võib otseselt seostada Blacki ja Wiliami artikli „*Assessment and Classroom Learning*“ ilmumisega 1998. aastal ajakirjas *Assessment in Education*. Autorid leidsid enam kui 250 uuringu kriitilise analüüsi tulemusena, et õpilased, keda õpetasid kujundavat hindamist praktiseerivad õpetajad, saavutasid kuue või seitsme kuuga taseme, mis tavalisel juhul oleks aega võtnud terve aasta. Edusammud ilmnasid erinevate maade eri vanuses õpilastega tehtud uuringutest. Inglismaal läbi viidud uuringutest selgus, et saavutused on püsivad ka pikema aja jooksul. (Black & Wiliam, 1998). Kümnekond aastat hiljem ilmunud artikliga „*Developing the theory of formative assessment*“ kinnitavad Black ja Wiliam oma epohhi loova artikli järelduste õigsust ja arendavad edasi kujundava hindamise teoreetilisi aluseid (Black & Wiliam, 2009).

Kuigi rõhuasetused kujundava hindamise tõlgendamisel on erinevad, väidab enamik autoritest, et tegemist on protsessipõhise pedagoogikaga, milles fookus nihkub lõpptulemuse hindamiselt õppeprotsessi hindamisele (Natriello, 1987; Law & Murphy, 1997; Black & Wiliam, 1998; Brookhart, 2004; Stiggins & Chappuis, 2005). Shepard (2005) nimetab kujundavat hindamist Vögotski teooriale tuginedes dünaamiliseks protsessiks, mis ilmneb õpetamisprotsessi ajal, mil toetavad täiskasvanud või kaasõppijad aitavad õppijatel liikuda punktist, mida nad juba oskavad, punkti, mille sooritamiseks nad on võimelised, kasutades oma lähimat arengutsooni. Dünaamilise ja kestva, enne kokkuvõtvat hindamist toimuva protsessina käsitavad kujundavat hindamist ka Chappuis ja Chappuis (2007). Sato ja Atkin (2006/2007) nimetavad kujundavat hindamist pidevhindamiseks, mida kasutatakse selleks, et

juhendada õpilasi kogu õppeprotsessi vältel ja see on vastandiks õppeprotsessi lõpus toimuvale hindamisele. Pophami (2009a) käsitluses on kujundav hindamine protsess, milles hindamisest saadud andmeid kasutatakse selleks, et kohendada edasist õppeprotsessi õppijate vajadustega, rikastades seeläbi õppimist. See on õppijakeskne (Jürimäe & Kärner, 2011) õppimist kujundav hindamine (Looney, 2011).

Õppimist toetav hindamine (Leahly et al., 2005; Stiggins & Chappuis 2005; Blanchard, 2008) eeldab fookuse pööramist õpetamiselt õppimisele ja toob õppimise tagasi klassiruumi, kus õpetajal on võimalus õppija arengut jälgida. Klassiruumihindamine viitab formaalsetele ja mitteformaalsetele protseduuridele, mida õpetajad kasutavad, et teha järeldusi selle kohta, mida õpilased teavad ja oskavad (Popham, 2009a). Nii õppija kui ka õpetaja kasutavad kujundava hindamise tulemusi, et võtta vastu otsuseid, kuidas minna edasi. See eeldab vahetut suulist kommunikatsiooni õpilase ja õpetaja vahel (Brookhart, 2004). Kujundava hindamise kaudu saab õpilane kasulikku informatsiooni õppimise jätkamiseks ja selle täiustamiseks (Chappuis & Chappuis; 2005; Brookhart, 2004; 2009). Wiliam (2006) rõhutab, et ülioluline on klassiruumis kogutud andmete kasutamine edasiste õppimisvajaduste määratlemiseks. Kujundava hindamise käigus tekib õpilasel ettekujutus endast kui õppijast (Brookhart, Walsh & Zientarski, 2006; Merritt, 2008) ja õpilased, kellel on võimalus osaleda oma õppimise juhtimises, on väga huvitatud koolielu rikastamisest (Blanchard, 2008).

Väljundipõhise kujundavat hindamise keskmes on taotletavad õpiväljundid, mis võivad olla sätestatud riiklikes õppe alusdokumentides. Eesti õppekava õpikäsituse osas rõhutatakse, et oluline on pingutust nõudev õppeülesanne (Põhikooli riiklik õppekava, 2011), mis võimaldab õppe kavandamisel paremini arvestada iga õppija eripära ja huvidega. Moon jt (2005) rõhuvad hindamise autentsusele, kui nad kirjeldavad sooritusel baseeruvat hindamist, mis võimaldab koondada kõik hindamisega seotud tegevused ühe tervikliku ülesande ümber, soodustada loomulikku õppimist ning tõsta fookusesse õppija loovuse ja seoste loomise oskuse. Autentne hindamine võimaldab erinevustel esile kerkida ja seda käsitletakse õppeprotsessi loomuliku osana. Õppija ühendab uue informatsiooni olemasoleva ja tulevikku suunatud teadmise ning teeb seda loovalt, vastavalt oma nägemusele, sest ülesanded võimaldavad lahenduste paljusust (Moon et al., 2005).

Kokkuvõttev hindamine on kujundava hindamise loogiline jätk. Brookhart (2004) rõhutab, et kujundav hindamine on protsessi hindamine koos õpilase poolt loodud produkti hindamisega. Nii kujundav kui kokkuvõttev hindamine on rakendatavad ühise eesmärgi nimel, nad mõlemad koos moodustavad eduka õppimise selgroo (Black et al., 2011).

Brookharti (2007/2008) arvates seisneb kujundava hindamise võimsus selles, et see ühendab nii kognitiivseid kui motiveerivaid tegureid: hea kujundav hindamine annab õpilastele informatsiooni selle kohta, kus nad oma õppimisega on (kognitiivne tegur) ja aitab õppimise üle kontrolli saavutada (motiveeriv tegur).

1.3. Kujundava hindamise tsükkel

Kujundavat hindamist võib määratleda mitmeti (Black & Wiliam, 1998). Mitmete autorite jaoks (Natriello, 1987; Sadler, 1989; Black & Wiliam, 2009) on see terviklik tsükliline protsess. Kujundava hindamise tsükli keskmes on õppija või ülesanne, sõltuvalt sellest, kas keskendutakse õppijakesksele või väljundikesksele hindamisele. Viimase paarikümne aasta jooksul on toimunud nihkumine väljundikeskselt hindamiselt õppijakeskse hindamise suunas.

Üks esimesi kujundava hindamise tsükli kirjeldusi on Natriello (1987, lk 156) klassiruumihindamise 8-astmeline mudel:

- 1) eesmärkide seadmine;
- 2) ülesande määramine;
- 3) hindamiskriteeriumide seadmine õpilase sooritusele;
- 4) standardite seadmine õpilase sooritusele;
- 5) informatsiooni kogumine õpilase soorituse kohta;
- 6) õpilase soorituse võrdlemine kriteeriumide ja standarditega;
- 7) tagasiside andmine õpilase sooritusele;
- 8) lõpptulemuse monitooring ja võrdlemine algselt püstitatud eesmärkidega.

Natriello kujundava hindamise tsükli iseloomustab väljundikeskne lähenemisviis, millele viitab keskendumine ülesandele ja sooritusele. Õppe-eesmärgid on pigem seotud ülesande täitmise kui õppija arenguga. Natriello tsüklis on rõhuasetus individuaalsel õppimisel, viited õppimisele kui interaktsioonile puuduvad ning raske on määratleda õpetaja rolli õppeprotsessis.

Rohkem kui kakskümmend aastat hiljem sõnastab Susan M. Brookhart, üks kujundava hindamise klassiruumipraktikasse rakendamise autoriteete, koos Mossi ja Longiga 2009. aastal läbi viidud uuringu raames kujundava hindamise tsükli kuus komponenti:

- 1) õppe-eesmärkide selge identifitseerimine ja jagamine;
- 2) efektiivne tagasiside;

- 3) eesmärkide püstitamine õpilaste poolt;
- 4) enesehindamine;
- 5) strateegiline diskussioon;
- 6) kujundav (õppimist toetav) diskursus. (Brookhart, Moss & Long, 2009, lk 52).

Brookharti tsükli puhul on tegemist õppijakeskse lähenemisega. Osutamine jagamisele ja diskussioonile kannab sõnumit, et õppimist käsitletakse õppijatevahelise interaktsioonina. Tsükli keskmes on õppimist toetav diskursus ja õpetajalt eeldatakse õppimise jaoks sobiva keskkonna loomist.

Blacki ja Wiliami (2009) kujundava hindamise kontseptsioon on samuti õppijakeskne, tuginedes kolmel formatiivsel küsimusel: Kuhu õppija läheb? Kus õppija asub? Kuidas eesmärgini jõuda? (Tabel 1). Rõhutatakse, et õppeprotsessis osalevad õpetaja, õppija ja kaasõppija võrdväärsete partneritena (Black & Wiliam, 2009).

Tabel 1. Kujundava hindamise tsükkel (Black & Wiliam, 2009, lk 8)

	<i>Kuhu õppija läheb?</i>	<i>Kus õppija asub?</i>	<i>Kuidas eesmärgini jõuda?</i>
Õpetaja	1) õppe-eesmärkide ja edu kriteeriumide selgitamine	2) efektiivne arutelu ja teised meetodid, mis annavad teavet õppija hetketaseme kohta	3) tagasiside andmine, mis aitab õppijal edasi liikuda
Kaasõppija	õppe-eesmärkide ja edu kriteeriumide mõistmine ja nende jagamine kaasõppijatega	4) õppijate kui üksteiselt õppimise ressursi aktiveerimine	
Õppija	õppe-eesmärkide ja edu kriteeriumide mõistmine ja omaksvõtmine	5) õppijate kui oma õppimise omanike aktiveerimine	

Kõik eelpool kirjeldatud kujundava hindamise tsüklid kasutavad selliseid mõisteid nagu õppe-eesmärkide seadmine ja tagasiside. Natriello rõhuasetus keskendub sooritusele antavale tagasisidele, Blacki ja Wiliami ning Brookhart jt tsükklis on tagasiside fookus suunatud õppijale, selgelt on tajutav enese- ja kaaslase hindamise dimensioon. Blacki ja Wiliami käsitluses on see õppijate kui üksteiselt õppimise ressursi aktiveerimine, Brookharti jt käsitluses strateegiline diskussioon. Brookhart jt toovad oma tsükklis esile pigem enesehindamise, Black ja Wiliam kaasõppija hindamise.

Võrdluseks Blacki ja Wiliami ja Brookharti jt tsüklile võib tuua Birenbaum, Kimron, Shilton ja Shahaf-Barzilay (2009, lk 36) kujundava hindamise 5-faasilise tsükli:

- 1) planeerimine (eesmärkide defineerimine ja seadmine, tegevuste planeerimine);
- 2) rakendamine ja vaatlemine (andmete kogumine);
- 3) tõlgendamine (andmete analüüsimine ja tõlgendamine, järelduste tegemine, hinnangu andmine lünkadele vaatlustulemuste ja eesmärkide vahel);
- 4) planeerimine ja rakendamine (otsuste tegemine ning sekkumisabinõude kavandamine lünkade minimeerimiseks);
- 5) hindamine (sekkumise efektiivsuse hindamine).

Birenbaumi jt tsükliks on kesksel kohal samuti õppija, kelle kohta kogutakse andmeid, neid analüüsitakse ja otsused võetakse vastu lähtuvalt analüüsi tulemustest, kuid tsükli kirjeldusest ei selgu, kuidas toimub tagasisidestamine ja mil määral on hindamisprotsessi kaasatud õppijad ja kaasõppijad. Birenbaumi jt tsükliks võib võrrelda Ralph Tyleri (1969) poolt juba eelmise sajandi keskel sõnastatud õppe kavandamise tsükliga, milles hindamine on kavandamise oluline osa.

Sõltuvalt kujundava hindamise tsükli kestusest eristab Wiliam (2006) kolme tüüpi tsükleid. Pikk tsükkel (4 nädalat kuni üks aasta või rohkem) langeb kokku õppetsükliga (periood, semester, õppeaasta), keskmise tsükli (1-4 nädalat) aluseks on üks õppeteema, lühike tsükkel (2 sekundit kuni 2 päeva) haarab vaid ühte õppetükki või -tundi. Tsükli kestus sõltub sellest, millele on fookus suunatud, kas ülesandele või õppijale. Mida pikem on tsükkel, seda tõenäolisemalt keskendutakse õppija arengu toetamisele.

1.4. Kujundava hindamise kesksed strateegiad

Toetudes eelmises peatükis kirjeldatud kujundava hindamise tsüklitele, võib väita, et kujundava hindamise kesksed strateegiad on tagasiside andmine (Natriello, 1987; Sadler, 1989; Leahy, Lyon, Thompson & Wiliam, 2005; Chappuis & Chappuis, 2007; Black & Wiliam, 2009; Brookhart et al., 2009; Jürimäe, Kärner & Lamesoo, 2012) ning enese- ja kaasõppija hindamine (Saddler & Andrade, 2004; Leahy et al., 2005; Chappuis & Chappuis, 2007; Brookhart et al., 2009; Jürimäe et al., 2012).

1.4.1. Tagasiside.

Sadler (1989) nimetab tagasisidet kujundava hindamise võtmeelemendiks. Tagasiside töötab, kui seda antakse õppeprotsessi ajal ning õppijad kaasatakse hindamisprotsessi (Black & Wiliam, 2009; Fluckiger, Tixier y Vigil, Pasco & Danielson, 2010). Tagasiside aitab välja tuua õppija tugevused ja nõrkused konkreetsete õppe-eesmärkide täitmise ajal (Brookhart, 2004). Saadud informatsiooni põhjal on õppijal võimalik täiustada oma õppetegevust, millele ta parasjagu on keskendunud (Black et al., 2011) ja see toimib kolmel moel:

- 1) diskussiooni kaudu – keskne klassiruumitegevuse komponent, mis võimaldab aktiveerida kõiki õppijaid;
- 2) dialoogi kaudu – personaalne interaktsioon õpetaja ja õppija vahel või õppijate vahel väikestes gruppides;
- 3) kirjaliku tagasiside kaudu – õppimise edenemise kohta kogutud andmete põhjal antav individuaalne tagasiside, mis vastab õppija vajadustele ja annab suuniseid, kuidas liikuda eesmärgile lähemale. (Black et al., 2011).

Tagasiside peab olema kirjeldav (Brookhart, 2004; Popham, 2008) ja näitama õppijale, mida ta saab kohe ette võtta selleks, et tema õpitulemused oleksid kooskõlas õppekavas esitatud nõuetega (Popham, 2008). Tagasisidet on vaja anda õppimisprotsessile, protsessi tulemusena valminud produktile ja progressile, mis näitab, kuidas õppija on õppeprotsessi käigus edenenud (Fluckiger et al., 2010).

Pryor ja Crossouard (2005) kirjeldavad tagasiside olemust lähtuvalt konvergentse ja divergentse kujundava hindamise teooriast. Konvergentne kujundav hindamine on väljundikeskne. Tagasiside põhineb eeldusel, et õppija teab, mõistab ja suudab ning see on autoritaarne, hinnanguline ja kvantitatiivne, keskendudes eelkõige ülesande edukale lõpuleviimisele. Divergentne kujundav hindamine on õppijakeskne ja õppijad kaasatakse tagasisidestamisse. Õppimisprotsess algab eelhindamisega, mille käigus avastatakse, mida õpilane teab, mõistab ja teeb ning tagasiside on avastav, uuriv, provisoorne, provokatiivselt kirjeldav ning ergutab õppijat saavutama enam. (Pryor & Crossouard, 2005).

Mitmed autorid (Leahy et al., 2005; Jürimäe et al., 2012) rõhutavad õpetajate arvamustele tuginedes, et tagasisidestamine nõuab täiendavat ajaressurssi, kuid seda ainult alguses, kui õpilased ja õpetaja ei ole uue hindamissüsteemiga veel harjunud. Brookhart (2007/2008) väidab, et tagasiside andmine ei pea tingimata olema seotud lisaaja leidmisega, sest see on õppeprotsessi loomulik osa ja õpetajal on võimalus suhelda oma õpilastega ülesande täitmise

ajal ja anda tagasisidet efektiivselt. Tagasiside toimib nagu positsioneerimine, mille kaudu õpilane saab teada, kus ta asub ja mida peab tegema järgmisena, seega ei saa tagasiside olla õppeülesande täitmise järel hindele lisatud kommentaar, mis annab hinnangu saavutuse tasemele ja vihjab sellele, et õppeprotsess on läbi, midagi ei saa enam muuta (Chappuis & Chappuis, 2007).

1.4.2. Enese- ja kaaslasehindamine.

Kujundava hindamise rakendamise peamine eesmärk on õppija areng, ennast juhtiva iseõppija kasvatamine (Black & Wiliam, 2009) ja seetõttu on vaja hõlbustada õppija suundumist tagasiside vastuvõtmiselt enesehindamisele (Blanchard, 2008). Enese- ja kaasõppija hindamise strateegia seostub Bandura sotsiaalse õppimise teooriaga (Bandura, 1989), eelkõige märkamisega seotud psüühilise protsessiga.

Chappuis (2005) näeb sarnasusi noorte õppijate ja täiskasvanud õppijate eneserefleksioonis ja rõhutab, et tagasisivaatamine on edasiminekuvõimaluste nägemine, mis on üks võimsamaid õppimise motivaatoreid. Enesehindamine on keerukas ja aeganõudev protsess ka täiskasvanu jaoks, noore õppija suunamine ennast jälgima, analüüsima ja hindama võib õpetaja jaoks esmapilgul tunduda lootusetu ettevõtmisena. Thomas Gordon õpetab 1966. aastal loodud õpetajate efektiivsustreeningu programmi abil (*Teacher Effectiveness Training*), kuidas suunata õpilast iseennast arendama ja hindama (Gordon & Burch, 2006).

Õppijate kaasamine hindamisprotsessi enese- ja kaasõppija hindamise kaudu on kujundava hindamise protsessis peamine tegur, mis võimaldab õppijal võtta vastutust oma õppimise eest ja saada oma õppimise omanikuks (Balck & Wiliam, 2009). Sato ja Atkin (2006/2007) julgustavad õpetajaid, et nad usaldaksid õpilasi hindajatena.

Leahy, Lyon, Thompson ja Wiliam (2005) rõhutavad kaasõppija hindamise olulisust, sest õpilased on osavamad vigu leidma teiste, mitte enese töödes. Õpetajad peavad looma kaasõppijate soorituste hindamiseks turvalise kriitikakultuuri (Saddler & Andrade, 2004) ja vigu tuleb käsitleda õppimisvõimalusena (Shepard, 2005). Kaasõppijate hindamine võib olla tagasiside või hinnangu andmine, kuid see ei tähenda hinde panemist.

Enese- ja kaasõppija hindamise üks vahendeid on hindamismudel, mis loob keskkonna turvaliseks hindamiseks (Moon et al., 2005; Andrade, Wang, Du & Akawai, 2009). Õpetajad, kes on tõelised kirjaoskajad hindamise alal, teavad, kuidas luua sobivat hindamisinstrumenti, ja on ka võimelised tegema valikuid potentsiaalsete hindamisvahendite vahel (Popham, 2009a).

Hindamismudelil on kolm olulist karakteristikut: kriteeriumide nimekiri, mille alusel on võimalik hinnata õppimise eesmärgi, erinevate saavutustasemete hindekskaalad, ja iga kvaliteeditaseme kirjeldus (Panadero, Tapia & Huertas, 2012). Enese- ja kaasõppija hindamine toimub hindamismudelil kirjeldatud kriteeriumide alusel, mis on õppija jaoks teada enne õppimise juurde asumist ja ta järgib neid kogu õppeprotsessi jooksul (Panadero, Tapia & Huertas, 2012). Õppijad võtavad lihtsamini vastutuse oma õppimise eest, kui neil on oma töö hindamisel aluseks kriteeriumid, milles on kokku lepitud (Leahy et al., 2005). Tänu enesehindamisele tekib klassiruumis kultuur, mis hõlbustab õpilaste õppimist (Balck & Wiliam, 1998).

1.5. Kujundava hindamise juurutamine õpetajate professionaalsete õpikogukondade kaudu

Kujundava hindamise juurutamine koolikultuuris on vaeviline ja aeganõudev protsess, mille keerukus on seotud nii õpilaste, vanemate kui õpetajate klammerdumisega ebaefektiivse, kuid turvaliselt tuttava õpetajakeskse hindamise külge. Hindamisharjumuste muutmine ei peagi olema lihtne. Kujundav hindamine saab õpetajatele omaseks ainult siis, kui nad järjekindlalt integreerivad kujundava hindamise strateegiaid klassiruumi tegevustesse (Wiliam, 2006). Iga muutus klassiruumis nõuab eelnevalt hästi sissetöötatud rutiinide ja meetodite ümbervaatamist ning samuti vajab ümberhindamist õpetaja kuvand (Sato & Atkin, 2006/2007). Haridussüsteem vajab üleminekut kvaliteedi kontrollimiselt kvaliteedi tagamisele (Leahy et al., 2005). Õpetajad tajuvad, et traditsioonilise õpetajakeskse hindamise aeg hakkab mööda saama ja seetõttu võib klassiruumides ette tulla uute tehnikate ja strateegiate mehhaanilisi katsetusi. Teadusest inspireeritud strateegiad ei ole tõenäoliselt efektiivsed, kuni nad ei ole osa suuremast kultuurilisest nihkest, mida õpetajad ja õpilased ühiselt hakkavad õppimises kasutama (Shepard, 2005). Kooli kujundava hindamise kvaliteeti mõjutab suurel määral ka asjaolu, kuidas koolikultuuris üldisemalt tajutakse välishindamise olulisust (Birenbaum et al., 2011).

Õpetajad peavad püüdlema kujundava hindamise süsteemse rakendamise poole ja vajavad selleks mobiliseerivaid koolitusi, milleks sobivad professionaalsed võrgustikud või õpikogukonnad (Looney, 2011; Brookhart, 2009). Kujundava hindamise juurutamise võimalikkus sõltub koolikultuurist (Blanchard, 2008). „Läbipaistev ja interaktiivne klassiruum ja organisatsioon on tundlikum õppijate ja töötajate suhtes kui normatiivne ja

autoritaarne“ (Blanchard, 2008:144). Koostöökultuuri ülesehitamine koolis on suuresti tahte ja prioriteetide küsimus (DuFour, 2004).

Klassiruumi hindamiskultuur on otseselt seotud õpetajate professionaalse koostööga koolis (Birenbaum et al., 2011) ja see mõjutab õpilaste õppimist ja koolikultuuri positiivses suunas (Blanchard, 2008; Thompson, Gregg & Niska, 2004). Birenbaum jt (2011) rõhutavad just koolipõhiste professionaalsete õpikogukondade vajadust. Õpetaja professionaalne areng peab toimuma lokaalses kontekstis, kus on võimalik kokku puutuda koolis esinevate probleemidega (Birenbaum et al., 2009). Koolipõhine professionaalne õpikogukond on adaptatsioon õppiva kooli mudelist (Birenbaum et al., 2011), mis on seotud kooli ümbritseva kogukonnaga ja kujutab endast kohtumispaika õppimiseks nii lastele kui täiskasvanutele (Senge, 2009). Professionaalses õpikogukonnas tegutsedes annavad õpetajad oma õpilastele ja nende vanematele selge sõnumi elukestva õppe protsessis osalemise vajalikkuse kohta.

DuFour (2004) kirjeldab professionaalse õpikogukonna kolme peamist ideed.

- 1) Luuakse tingimused õpilastele õppimiseks, fookus suundub õpetamiselt õppimisele ja see annab kooli tegevusele sügavama tähenduse.
- 2) Arendatakse kestva koostöökultuuri, mille jooksul õpetajad analüüsivad ennast ja arendavad oma pedagoogilist meisterlikkust.
- 3) Professionaalne õpikogukond otsustab oma efektiivsuse üle tulemuste põhjal, kogudes ja töödeldes relevantseid andmeid, mis on kasutuskõlblikuks informatsiooniks kogu meeskonna jaoks.

Professionaalse õpikogukonna tegevuse põhisisu on koostöine uurimistegevus, mille käigus õpetajad üksteist toetavad. Uurimine viiakse läbi õpilase, klassiruumipraktika ning õpetaja õppimise tasandil, igal tasandil seatakse eesmärgid, planeeritakse, rakendatakse strateegiaid, toimub monitooring ja parendamine. (Butler & Schellert, 2012).

Professionaalsed õpikogukonnad aitavad õpetajatel ületada silda teaduse ja praktika vahel (Griffith, 2009).

Õppimine professionaalses õpikogukonnas tõstab oluliselt õpetajate teadmisi pedagoogikast ja parandab nende võimekust pakkuda õppijate vajadustele vastavat õpikeskkonda (Birenbaum et al., 2011). Õpetajad peavad arvestama sellega, et professionaalses õpikogukonnas tegutsemine tõstab küll õpetajate koostööst ja üldpedagoogilist pädevust, kuid mitte ainealaseid teadmisi (Griffith, 2009).

DuFour (2004) kritiseerib olukorda, et koolides kiputakse igasuguseid koostöövorme professionaalseteks õpikogukondadeks nimetama ja see seab ohtu professionaalse

õpikogukonna tähenduse. Professionaalne õpikogukond on eelkõige keskkond, kus on võimalus ühiselt valitud teemat sügavuti tundma õppida, jagada ja arutleda kolleegidega õpetamistegevuste tulemuste üle ning koos tegutsedes tajuvad õpetajad, et on nende teadmiste omanikud, mida nad professionaalses õpikogukonnas ühiselt kogusid (Linder, Post & Calabrese, 2012).

Õpetaja kujundab professionaalses õpikogukonnas ka individuaalseid oskusi ja vilumusi kujundava hindamise juurutamisel. Kolleegid aitavad tal otsustada, millal on aeg liikuda järgmise väljakutse poole ning viitavad võimalikele tagasilangustele (Leahy et al., 2005). Koos tegutsedes hakkavad õpetajad uurima üksteise õpetamispraktikat ja esitama küsimusi, mille abil hakatakse peegeldavalt mõtlema (Sato & Atkin, 2006/2007). Aja jooksul tekib õpetajatel ühine keel, mis aitab üksteist mõista ning koos õppides toetuvad õpetajad ise kujundava hindamise kolmele põhiküsimusele: Kuhu ma lähen? Kus ma olen? Kuidas ma jõuan eesmärgini? (Brookhart, 2009; Black & Wiliam, 2009).

Professionaalsetes õpikogukondades tegutsevad õpetajad tunnevad kooli ja õpilastega tugevat sidet (Birenbaum et al., 2011). Thompson jt. (2004) väidavad nii linna- kui maakoolides läbiviidud uuringute põhjal, et õpetajad identifitseerivad ennast professionaalse õpikogukonna kaudu: jagatud visioon, suhted ja usaldus üksteise suhtes tagavad nende professionaalse arengu. Professionaalse õpikogukonna suurim kasu on seotud tugevate kolleegidevaheliste suhetega, mis ei teki automaatselt, vaid pikaajalises koostöökeskkonnas (Butler & Schellert, 2012).

Kogukonnatöö nõuab pühendumust ja tugevat tööd, kuid selle tulemus on õpilaste õppimistahte suurenemine (DuFour, 2004). Koolipõhistes õpikogukondades tegutsevad õpetajad väärtustavad üksteiselt õppimise võimalust (Butler & Schellert, 2012; Thompson et al., 2004) ja õppimine organisatsiooni ja klassiruumi tasandil kultiveerib koolis hindamiskultuuri kui mõistuse harjumust (Birenbaum et al., 2009). Koostöises kujundavat hindamist juurutavas koolis on iga õpetaja professionaalse õpikogukonna liige ja iga klassiruum labor (Blanchard, 2008).

1.6. Kujundava hindamise rakendamisvõimalused Eesti haridussüsteemis

2011. aastast kehtima hakanud põhikooli riiklik õppekava (2011) ja gümnaasiumi riiklik õppekava (2011) järgi rakendatakse Eestis nii kujundavat kui kokkuvõtvat hindamist.

1.6.1. Õpetamiskäsitlus enne uute õppekavade rakendumist.

Käesoleva sajandi esimesel kümnendil viidi Eestis läbi põhikooli efektiivsuse uuring (Toomela, 2008), millest selgus, et õpetajatel on raskusi muutuvatele haridusvajadustele reageerimise ning tänapäevaste õppe- ja hindamismeetodite rakendamisega. Selle ühe põhjusena toodi välja õppe- ja ainekavade liiga suur maht ja sisu (Uibu, 2008a), mistõttu kalduvad õpetajad keskenduma rohkem õpilaste akadeemilistele teadmistele ja saavutuslikkusele kui sotsiaalsete oskuste kujundamisele (Uibu, 2008b).

OECD rahvusvahelise õpetamise ja õppimise uuringu TALIS järgi, mis viidi Eestis läbi aastatel 2007-2008, on Eesti õpetajad oma hinnangu kohaselt pigem konstruktivistliku õpikäsituse toetajad kui teadmiste otseülekandmise uskujad, kuid ei välista nende lähenemiste kasutamist kombineeritult. Samas rakendab Eesti õpetaja suhteliselt vähe uuenduslikke, loovtegevusi toetavaid praktikaid, vaid pigem traditsioonilisi struktureeritud praktikaid, seega on konstruktivistlike pedagoogiliste uskumuste rakendamisel veel arenguruumi. (Loogma, Ruus, Talts & Poom-Valickis, 2009).

2009-2010. aastal läbi viidud üldhariduskoolide ja kutsekoolide tulemuslikkuse uuringust selgus, et Eesti koolide lapsevanemad ja õpilased on üldiselt rahul koolis pakutava hariduse kvaliteediga, kuid vähem rahul meetoditega, kuidas tulemusteni jõutakse. Põhjus võib peituda koolides rakendatavas õpetajate hindamissüsteemis. Nimelt hinnatakse õpetaja tulemuslikkuse analüüsimisel küll kõrgelt õpetaja tegevust õpikeskkonna loomisel ning tema suhtlemis- ja koostöövõimekust, kuid tulemustasustamisel võetakse pigem aluseks õpilaste akadeemilise tulemuslikkusega seotud näitajad. (Türk, Haldma, Kukemelk, Ploom, Irs & Pukkonen, 2011). Ka TALISE uuringust selgus, et õpetajate arvates võetakse nende töö hindamisel aluseks pigem õpilaste hinded kui uuenduslik lähenemine õppimisele ja õpetamisele (Loogma et al., 2009).

2009. aasta PISA uuringutulemuste analüüsijad möönavad, et Eesti haridussüsteemi iseloomustab suur koolidevaheline konkurents, mis toob kaasa suure lõhe Eesti erinevate koolide suhtumises õppimisse, tulemuslikke riike seevastu iseloomustab vähene koolidevaheline konkurents (Mikk et al., 2012). Kitsing (2012) leiab, et Eesti koolid peavad õpilaste õpitulemuste parandamiseks tähelepanu osutama õpilaste hindamispoliitika väljatöötamisele ja rakendamisele, õpetamise kvaliteedile, eelkõige õpilaste õppimisoskuste ning õppimist soodustava mikrokliima kujundamisele. PISA testi tulemused näitavad, et Eestis on kõrgeimal saavutustasemel olevate õpilaste osakaal OECD keskmisega võrreldes madalam ja Eesti üldine tulemuslikkus on võrreldes 2006. aasta tulemustega langenud. (Tire,

Puksand, Henno & Lepmann, 2010). Eesti tugevus on vähem võimekate õpilaste toetamine, kuid riigi arengu seisukohast on oluline, et õpilased suudaksid lahendada keerukaid ülesandeid ja kuna see võimekus on Eestis madal, tuleb muuta rõhuasetust: oluliselt rohkem on vaja tähelepanu pöörata mõttetööd nõudvatele ülesannetele (Kitsing, 2011).

1.6.2. Õppimise, õpetamise ja hindamise käsitlus uutes õppekavades.

2011. aastal rakendusid uued põhikooli riiklik õppekava ja gümnaasiumi riiklik õppekava. Õppimist käsitatakse uutes õppekavades väljundipõhiselt. Õppimise psühholoogiliseks aluseks on kogemus, mille õpilane omandab vastastikusel toimes füüsilise, vaimse ja sotsiaalse keskkonnaga selliste teadmiste, oskuste, vilumuste, väärtushoiakute ja -hinnangute omandamiseks, mis on vajalikud igapäevaelus toimetulekuks.

Õpetamine on õppekeskkonna ja õppetegevuse organiseerimine viisil, mis seab õpilase tema arengule vastavate, kuid pingutust nõudvate ülesannete ette, mille kaudu tal on võimalik omandada kavandatud õpitulemused. Hindamist käsitletakse õpetamise ja õppimise lahutamatu osana, mis eeldab süstemaatilist teabe kogumist õpilase arengu kohta, selle teabe analüüsimist ja tagasiside andmist. Uudse hindamise meetodina kirjeldatakse kujundavat hindamist, mida käsitletakse õppe kestel toimuva hindamisena, mille käigus analüüsitakse õpilase teadmisi, oskusi, hoiakuid, väärtushinnanguid ja käitumist, antakse tagasisidet õpilase seniste tulemuste ning vajakajäämist kohta, innustatakse ja suunatakse õpilast edasisele õppimisele ning kavandatakse edasise õppimise eesmärgid. Õpilane kaasatakse enese- ja kaasõppija hindamisse, et arendada tema oskust eesmärgi seada, oma õppimist ja käitumist eesmärkide alusel analüüsida ning tõsta õpimotivatsiooni. (Põhikooli riiklik õppekava, 2011; Gümnaasiumi riiklik õppekava, 2011).

2011. aastal rakendunud põhikooli õppekavas ja gümnaasiumi õppekavas rõhutatakse kujundava hindamise kahte mõõdet: ühelt poolt väljundikeskset hindamist, millele viitab pingutust nõudva ülesande asetumine õpetamistegevuse fookusesse, teiselt poolt õppijakeskset hindamist, mille eesmärk on tingimuste loomine õppija arenguks. Õppijakeskse kujundava hindamise keskmeks on holistiline ettekujutus õppijast. Uuritakse, mida õppija teab, mõistab ja suudab. Õppijad on hindamisprotsessi kaasatud enese- ja kaasõppijate hindamise kaudu ning tagasiside on uuriv, ette vaatav ja kirjeldav. Väljundikeskse kujundava hindamise puhul keskendutakse ülesandele ja kujundava hindamise sidumisele kokkuvõtva hindamisega. Lähtutakse küsimusest, kas õppija teab, oskab ja suudab. Tagasiside on autoritaarne ja hinnanguline, sest keskendutakse eelkõige ülesande edukale lõpuleviimisele, hindamist juhib

õpetaja. Õpetajakeskne hindamine ei paigutu 2011. aastal rakendunud õppekava rõhuasetuste raamistikku, sest on rajatud arusaamale, et õppija ei tea, ei oska ega suuda. Fookus on suunatud õpiku ja töövihiku õpetamisele, numbrilistele hinnangutele ning hindaja on õpetaja. Reaalses koolikeskkonnas siiski rakendatakse õpetajakeskset hindamist, sest paralleelselt kehtivad nii eelmine kui uus õppekava.

2011. aastal viidi TÜ haridusuuringute keskuse poolt läbi kujundava hindamise kvalitatiivne uuring. Aruandes rõhutatakse, et kujundava hindamise rakendamine eeldab õppijakeskse õpikäsitluse tunnustamist ning suhtumine uuendustesse oleneb kooli senistest praktikatest ja prioriteetidest. Uuringust selgus, et kujundava hindamisena näevad Eesti koolide õpetajad eelkõige kirjalikku tagasisidet, mingil määral ka enese- ja kaasõppija hindamist ning suhtumine kujundavasse hindamisse on ettevaatlikult positiivsest kahtlevalt negatiivseni. Õpetajad, kes on professionaalsetes õpikogukondades kujundavat hindamist õppinud, avaldasid arvamust, et kujundava hindamise rakendamist koolikultuuris toetab terviklik ja süsteemne lähenemine. (Jürimäe et al., 2011).

1.6.3. Professionaalsed õpikogukonnad.

Vagula (2012) leiab Lõuna-Eesti koolide õpetajate hulgas läbi viidud uuringu tulemuste analüüsimisel, et õpetajad ei jaga olulisel määral oma tööpraktikat kolleegidega. Põhjuseks võib olla kaasaegsetele oludele vastavate professionaalse arengu võimaluste puudumine. On vaja pikki koolitusi, millega kaasneksid võimalused eneserefleksiooniks ning uurimus- ja arendustööks (Loogma et al. 2009). Õpetaja professionaalse identiteedi kujunemisel on oluline roll narratiividel, mida õpetaja oma tööst jutustab ja teistelt kuuleb ning refleksioon (Ruus, 2010). Nii uurimus- ja arendustöö kui narratiivide rääkimine ning eneserefleksioon on võimalik professionaalses õpikogukonnas ja õpetajad, kes hindavad oma igapäevast koostööd kolleegidega tihedamaks, peavad paremaks ka oma suhteid õpilastega (Loogma et al., 2009).

2010/11. õppeaastal aastal viidi Eestis ESF programmi „Üldhariduse pedagoogide kvalifikatsiooni tõstmine 2008-2014“ tegevuse „Pedagoogide koostöövõrgustike arendamine professionaalse arengu toetamiseks“ alapunkt 7.3.4 raames läbi koolitus „Kujundav hindamine õppeprotsessis“, milles osalesid 20 kooli 6-liikmelised koolipõhised professionaalsed õpikogukonnad. Alates 2011. aastast toimuvad kujundava hindamise koolitused õpetajate koolitusasutuse Uus Kool eestvedamisel koolitusloa 6800HTM alusel.

Koolituse aluseks on seitsmest õppesessioonist koosnev mudel, mis on välja pakutud Brookharti (2009) kujundava hindamise juurutamise käsiraamatus:

- 1) Mis on kujundav hindamine?
- 2) Õppimise eesmärkide jagamine õpilastega.
- 3) Õpilaste kuulamine.
- 4) Efektiivne tagasiside.
- 5) Mõtlemist ergutavad küsimused.
- 6) Õpilaste eneseregulatsiooni toetamine.
- 7) Kujundavast hindamisest saadud informatsiooni kasutamine.

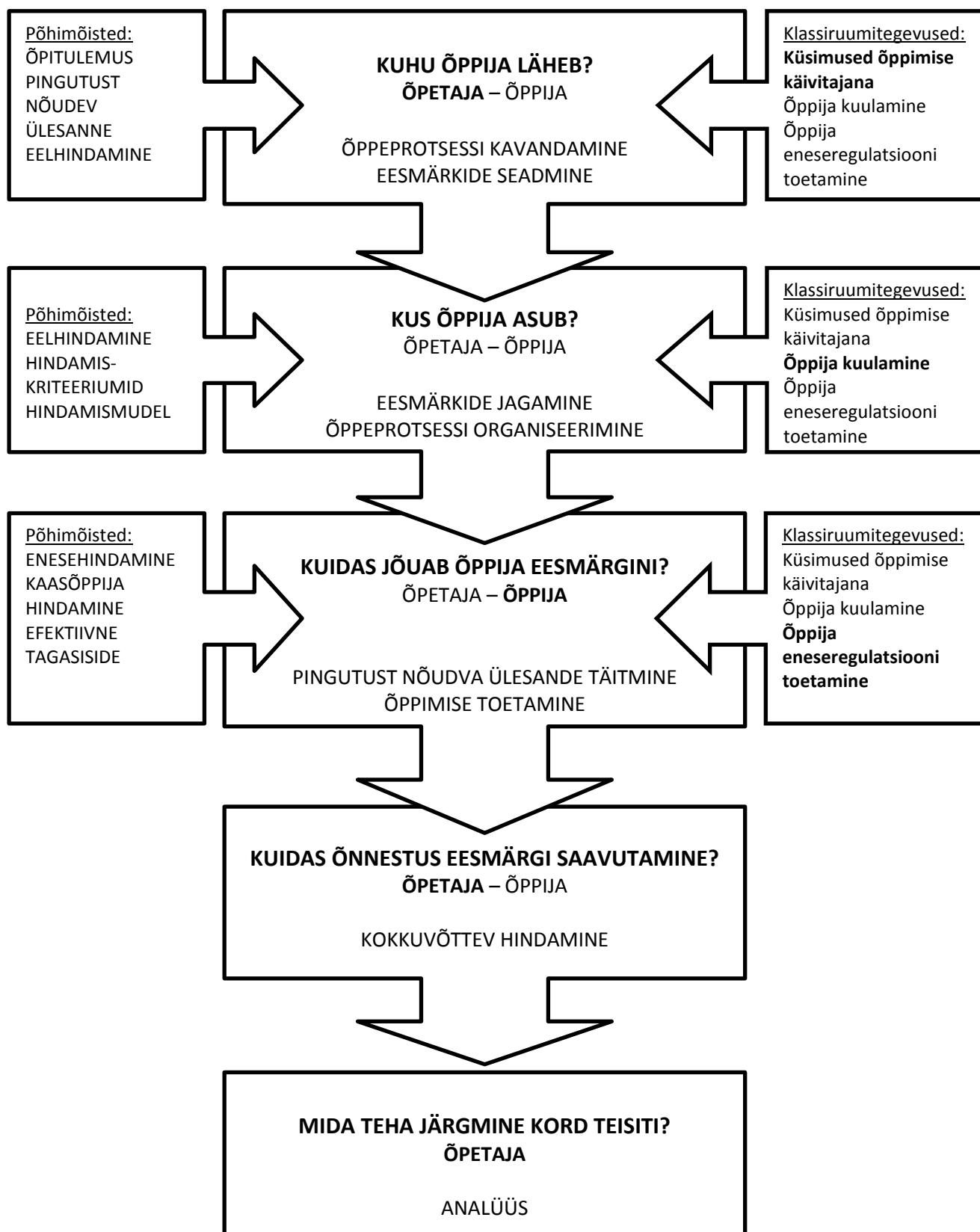
Professionaalse õpikogukonna liikmed on oma töö uurijad. Kord kuus kohtutakse õppesessioonidel, et jagada kujundava hindamise strateegiate rakendamise kogemusi ning analüüsida oma tegevust teiste kolleegide poolt kogetu kontekstis ning siduda seda teooriaga. Sessioonidevahelisel ajal tegutsevad õpikogukonna liikmed koos oma partneriga: arutatakse läbi, kuidas strateegiaid rakendada, külastatakse üksteise tunde, reflekteeritakse õppeprotsessi käigus toimunut ja antakse tagasisidet, toetades üksteise püüdlusi. (Brookhart, 2009). Õpetajate endi algatatud alt üles suunduvate professionaalsete õpikogukondade tegevuse tulemusel laieneb kujundav hindamine vabatahtlikult üha suuremale hulgale õpetajatest (Jürimäe & Kärner, 2011).

Professionaalses õpikogukonnas tegutsenud õpetaja tunneb kujundava hindamise põhimõtteid; organiseerib ja juhendab õppimist; analüüsib oma ja kolleegi tegevust, kasutades saadud informatsiooni õppeprotsessi kavandamisel; on motiveeritud hankima uut teavet kujundava hindamise kohta erinevatest allikatest; suudab teha koostööd kujundava hindamise rakendamisel klassiruumis; omab valmisolekut juhendada uut professionaalset õpikogukonda kujundava hindamise juurutamisel koolikultuuris (Õppekava 1: ..., s.a.).

Joonisel 1 on töö autor poolt loodud skeemi, mis annab ettekujutuse Eestis tegutsevate koolipõhiste professionaalsete õpikogukondade kujundava hindamise tsüklist. Skeemi loomisel on toetutud Blacki ja Wiliami (2009) kujundava hindamise tsüklile (vt Joonis 1). Kolme aasta jooksul on Brookharti mudelit vastavalt vajadustele kohandatud. Lähtud on põhikooli riikliku õppekava ja gümnaasiumi riikliku õppekava õpikäsitluse eripäradest. Kuigi õppekavas rõhutatakse teadmiste ja oskuste kokkuvõtva hindamise vajadust, mis säilitab teoreetilise võimaluse õpetajakeskse hindamise jätkamiseks, on rõhuasetused siiski muutunud.

1. Õppi seatakse pingutust nõudvate õppeülesande ette, mis võimaldavad tal saavutada nõutavad õpitulemused, ja see viitab väljundikesksele kujundavale hindamisele.

2. Viidatakse vajadusele võrrelda õppija arengut tema varasemate saavutustega ja see eeldab õppijakeskse kujundava hindamise rakendamist.



Joonis 1. Kujundaval hindamisel põhineva tervikliku õppetsükli kavandamine ja juhtimine

1.7. Kujundava hindamise kriitika ja takistused rakendamisel

Dunn ja Mulvenon (2009) viitavad Blacki ja Wiliami uuringu puudustele, millest olulisemaks peavad nad asjaolu, et enamik analüüsitud uuringutest on läbi viidud madala sooritusvõimega õpilaste hulgas ja üldistusi ei saa laiendada õpilaste üldpopulatsioonile. Dunn ja Mulvenon ei alahinda kujundava hindamise väärtust, kuid rõhutavad, et liiga vähe on empiirilist tõestusmaterjali selle kohta, et õpilaste sooritusvõime paranemise põhjus on ainult kujundava hindamise rakendamine. Autorid viitavad vajadusele viia läbi täiendavaid uuringuid, milles kasutatakse tõhusamaid metodoloogiaid, mis osutaksid usaldusväärsematele järeldustele kujundava hindamise positiivsest mõjust õpilaste saavutustele.

Bennet (2011) osutab kujundava hindamise defineerimisega seotud probleemidele ja puudulikule tähendussüsteemile. Kujundava hindamise tõlgenduste variatiivsus ei soodusta selle rakendumist koolikultuuris. Aaro Toomela (2011) on käsitlenud mõningaid kujundava hindamise rakendamisega seotud probleeme, millest üks olulisemaid on õpetajate ja hariduskorraldajate hindamisalase kirjaoskuse puudumine. Professionaalsetes programmides osalemine tõstab õpetajate hindamisvõimekust, kuid hoolimata sellest võivad nendes programmides osalenud õpetajate õpilaste välishindamise tulemused olla madalamad võrreldes nende õpetajatega, kes programmis ei osalenud. Küsimus on õpetaja hindamisalases kirjaoskuses, kuidas kasutada hindamise käigus kogutud andmeid. (Schneider & Meyer, 2012). Popham (2009a,b) arutleb selle üle, kas õpetajate hindamisalane kirjaoskus õpetajate professionaalsuse arendamise programmides on põhjendatud, ja leiab, et see peaks olema õpetajahariduse loomulik osa. Hindamisalase kirjaoskuse omandamine on hädavajalik, et õpetajad ja õpilased ennast pikas perspektiivis hästi tunneksid (Popham, 2009a).

Uuringud näitavad ka seda, kui keeruline on õpetajal reaalses õpituatsioonis kujundava hindamise strateegiaid rakendada. Peamiste põhjustena tuuakse välja suurt ajakulu ja õpetaja kergekäelist otsustamist pingelises tunnisituatsioonis väliste motivaatorite kasuks (kohalolu ja töö äratgemise hindamine), mis rõhuvad pigem õppimise kvantiteedile kui kvaliteedile (Pedersen, Arslanyilmaz & Williams, 2009). TÜ Haridusuuringute ja õppekavaarenduse keskuse uuringust selgub, et kõige rohkem võrdsustatakse kujundavat hindamist sõnalise tagasiside andmisega ja sellega seoses nähakse kujundavat hindamist töömahuka lisatööna (Jürimäe et al., 2012).

Wiliam (2006) rõhutab, et õpetajate professionaalsed õpikogukonnad, mis on keskendunud kujundava hindamise strateegiate rakendamisele klassiruumis, omavad suurt potentsiaali, kuid enamik neist kasutavad 1-4-nädalast kujundava hindamise tsükli, mis

mõjutab õpilaste õppimist vähe. Wiliam (2006) näeb ohtu ka kokkuvõtva hindamise vahendite sobitamises kujundavasse hindamisse. Paljud õpetajad tunnevad ühe või teise strateegia puhul ära, et nad juba midagi kasutavad ja see takistab püüdlemast tervikliku süsteemi poole (Jürimäe et al., 2011), ilma milleta siiski kujundava hindamise rakendamisest rääkida ei saa.

Black ja Wiliam (1998) ning Popham (2009b) näevad probleemi õppeprotsessi vältel toimuva hindamise alakasutuses. Otsustava tähtsusega kujundava hindamise arengus on asjaolu, et õppimine toimuks klassiruumis, kuid see eeldab õpetamisstrateegiate põhimõttelist muutmist (Moon et al., 2005; Kitsing, 2011). Õpetajad on küll valmis hindamist selgitama, kuid õppimine toimub valdavalt väljaspool klassiruumi kodutööna (Moon et al., 2005).

Erinevad autorid rõhutavad oluliste kujundava hindamise rakendamist takistavate teguritena kooli juhtkonna ootusi kõrgetele välishindamise tulemustele (Loogma et al., 2009; Türk et al., 2011) ja vanemate ootusi objektiivsele numbrilisele hindamisele, mis on õpetajate jaoks piisav argument, jätkamaks õppimise produkti, mitte protsessi hindamisega (Moon et al., 2005; Pedersen et al., 2009; Jürimäe et al., 2011). Õpetajates tekitab segadust asjaolu, et neilt eeldatakse kujundava hindamise rakendamist, kuid haridusametnikelt ei tule selget sõnumit, kuidas seda teha ja kas välishindamisel arvestatakse kujundava hindamise põhimõtetega (Jürimäe et al., 2011; Türk et al., 2011; Moon et al., 2009). Ka ei ole ühtset arusaama sellest, mis kujundav hindamine on. Õpetajad käsitlevad hindamist õpetamise ja õppimise kontekstis erinevalt ja see on üks peamine põhjus, miks uudsete hindamispraktikate rakendamine haridussüsteemis on raskendatud (Remesal, 2011; Jürimäe et al., 2011).

Brookhart (2009) leiab, et kujundava hindamise potentsiaalsed takistused on ajamahukus professionaalse rutiini saavutamisel, uskumus, et õpetaja üksi ei saa midagi muuta, ja kontrolli äraandmine õpetajalt õppijale. Eesti kontekstis toovad Jürimäe jt (2011) välja kujundava hindamise peamiste takistavate asjaoludena eelarvamused ja väärarusaamad, õpetajate puuduliku ettevalmistuse, ajapuuduse, kooli juhtkonna vähese toetuse ning vanemate ja õpilaste surve jääda traditsioonilise hindamise juurde.

2. Töö metoodika

2.1. Töö eesmärk ja uurimisküsimused

Käesoleva magistr töö eesmärk on selgitada välja, missugune on kujundava hindamise strateegiate rakendamist toetavas õpikogukonnas osalenud ja mitte osalenud õpetajate arusaam hindamisest ja õpikäsitlusest. Püstitatakse kaks uurimisküsimust:

1. Missugune seos ilmneb õpetajatöös rakendatavate kujundava hindamise põhimõtete ja õpikäsitluse vahel õpetajate hinnangutes?
2. Kui olulised on erinevused õpikogukonnas liikmena osalenud, nii liikme kui juhendajana osalenud ning mitte osalenud õpetajate hinnangutes hindamise ja õpikäsitluse kohta esitatud väidetele?

2.2. Valim

Valimi moodustamise aluseks on õpetajate osalemine või mitteosalemine Brookharti (2009) mudeli järgi kujundava hindamise strateegiaid rakendavates professionaalsetes õpikogukondades (edaspidi: kujundava hindamise koolitus).

Autorile teadaolevalt on Eestis Brookharti mudelit kasutatud 2010-2011. õppeaastal ESF programmi „Üldhariduse pedagoogide kvalifikatsiooni tõstmine 2008-2014“ tegevuse „Pedagoogide koostöövõrgustike arendamine professionaalse arengu toetamiseks“ alapunkt 7.3.4 raames toimunud koolitusel „Kujundav hindamine õppeprotsessis“ ja 2011-2012. õppeaastal koolitusasutuse Uus Kool koolitussarjas „Kujundava hindamise juurutamine õpetajate professionaalse õpikogukonna kaudu“.

Kokku on käesoleva uuringu aluseks olevatel kujundava hindamise koolitustel osalenud 32 Eesti üldhariduskooli 351 õpetajat, neist 35 on ka koolitust läbi viinud.

Moodustati kolm valimigruppi. Tabelis 2 on esitatud valimigruppide iseloomustus ja lühinimetused. Väljend „KH kool“ tähistab 32 kooli, kelle õpetajad on kujundava hindamise koolitusel osalenud ja väljend „mitte KH kool“ neid koole, kelle õpetajad ei ole kujundava hindamise koolitusel osalenud. Tabelis on ka andmed grupi suuruse ja uuringus tegelikult osalenute arvu kohta.

Tabel 2. Valimigruppide iseloomustus ja nimetused

	<i>Grupi iseloomustus</i>	<i>Grupi nimetus</i>	<i>Grupi suurus</i>	<i>Uuringus osalenute arv</i>
I valimigrupp	Kõik õpetajad, kes on osalenud kujundava hindamise koolitusel ja kujundava hindamise koolitust läbi viinud	KH juhendajad	35	19
II valimigrupp	nelja juhuslikult valitud KH kooli õpetajad, kes on osalenud kujundava hindamise koolitusel	KH õpetajad	75	28
III valimigrupp	nelja juhuslikult valitud mitte KH kooli õpetajad, kes ei ole osalenud kujundava hindamise koolitusel	mitte KH õpetajad	~160	31

Tabelis 3 on esitatud olulisemad karakteristikud valimigruppide kohta. Küsimustikule vastas kokku 78 õpetajat, kellest 94,9% olid naised ja 5,1% mehed. Vastajate keskmine vanus on 45,4 (mediaan 45,5) ning keskmine staaž koolis 20,7 aastat (mediaan 22). I grupis vastas küsimustikule 54,3% valimist, II grupis 37,3% valimist ja III grupis 19,4% valimist.

Tabel 3. Valimigruppide karakteristikud (vastajate arv ja %)

<i>Karakteristik</i>	<i>I grupp</i>	<i>II grupp</i>	<i>III grupp</i>
Põhikooli õpetajaid	5 (26,3%)	6 (21,4%)	17 (54,8%)
Keskikooli õpetajaid	14 (73,7%)	22 (78,6%)	14 (45,2%)
Kokku	19 (100%)	28 (100%)	31 (100%)
Klassiõpetajaid	6 (31,6%)	6 (21,4%)	11 (35,5%)
Aineõpetajaid	13 (68,4%)	22 (78,6%)	20 (65,4%)
Kokku	19 (100%)	28 (100%)	31 (100%)
Juhtkonda kuuluvad õpetajaid	8 (42,1%)	7 (25%)	4 (12,9%)
Juhtkonda mitte kuuluvad õpetajaid	11 (57,9%)	21 (75%)	27 (81,1%)
Kokku	19 (100%)	28 (100%)	31 (100%)

2.3. Uurimisinstrument

Uurimisinstrument koostati kahe küsimustiku põhjal. Ühe küsimustikuna kasutati töö autori ja juhendaja ühistööna kujundava hindamise alase teoreetilise kirjanduse põhjal (Black & Wiliam, 2009; Brookhart, 2009; Chappuis & Chappuis, 2007; Prior & Crossuud, 2005) koostatud küsimustikku (edaspidi: KHK). Küsimustikus on 42 väidet, mille abil selgitati välja, mil määral lähtub õpetaja enda hinnangul oma töös kujundava hindamise põhimõtetest (eristatakse õppija- ja väljundikeskset kujundavat hindamist) ja mil määra õpetajakesksetest arusaamadest. Küsimuste koostamisel on lähtutud Pryori ja Crossuud' (2005) divergentse ja konvergentse kujundava hindamise teooriast ning õppimisteooriatest.

Teise küsimustikuna kasutati PALS (*Patterns of Adaptive Learning Scales*) õpetaja skaalasid (Midgley et al., 2000). Küsimustiku on tõlkinud Maria Jürimäe 2012. aastal, kasutatud on edasi-tagasi tõlget ning seda on konsulteerinud psühholoogia instituudi isiksuse- ja sotsiaalpsühholoogia vanemteadur Toivo Aavik. Küsimustiku väited hindavad, kuidas õpetaja tajub koolikeskkonnas väärtustatud eesmärke ja oma õpikäsitlust. Eristatakse kaht õpimotivatsiooni suunda. *Mastery Approach* on suunatud õppija arengule ja meisterlikkuse saavutamisele ning osutab õppijakesksele hindamisele. *Performance Approach* on suunatud eelkõige pädevuste demonstreerimise oskustele, nt headele hinnetele ja eksamitulemustele ning viitab väljundikesksele või õppijakesksele hindamisele. Mõlema suuna kohta on küsimustikus väited nii kooli kui konkreetse õpetaja tasandilt.

Kokku kuulub uurimisinstrumenti 81 küsimust ja väidet, millest 10 on taustinformatsiooni kogumiseks. Väiteid hinnati 5-palli Likert-tüüpi skaalal (1- pole üldse õige; 3- mingil määral õige; 5- väga õige) ning väärtused 2 ja 4 on ilma sõnalise vasteta (Midgley et al., 2000).

Tabelis 4 on toodud küsimustiku alaskaalade lühikirjeldused ja nimetused, mida kasutatakse töö tulemuste esitamisel ja arutelus. Tabelis 4 on informatsioon ka selle kohta, missugused küsimustiku väited igasse alaskaalasse kuuluvad. Küsimustik on esitatud Lisas 1.

Tabel 4. Küsimustiku alaskaalade kirjeldus, nimetused ja skaalasse kuuluvad väited

<i>Skaala lühikirjeldus</i>	<i>Skaala nimetus</i>	<i>Väidete arv</i>	<i>Skaalasse kuuluvad väited</i>
Kuivõrd rakendab õpetaja õppijakeskse kujundava hindamise põhimõtteid	1 KHK Õppijakesksus	14	11.-24.
Kuivõrd rakendab õpetaja väljundikeskse kujundava hindamise põhimõtteid	2 KHK Väljundikesksus	14	25.-38.
Kuivõrd rakendab õpetaja õpetajakeskse hindamise põhimõtteid	3 KHK Õpetajakesksus	14	39.-52.
Kuidas õpetaja tajub kooli tegevust õppijate arengu toetamisel	4 PALS Areng – kooli tasand	7	53.-59.
Kuidas õpetaja tajub kooli tegevust õppijate pädevuste demonstreerimisel	5 PALS Tulemused – kooli tasand	6	60.-65.
Kuidas õpetaja tajub oma tegevust õppijate arengu toetamisel	6 PALS Areng – õpetaja tasand	4	66.-69.
Kuidas õpetaja tajub oma tegevust õppijate pädevuste demonstreerimisel	7 PALS Tulemused – õpetaja tasand	5	70.-74.
Kuivõrd on õpetaja panustanud oma õpilaste arengusse ja suudab efektiivselt õpetada iga õpilast	8 PALS Enesetõhusus	7	75.-81.

2.4. Uurimisprotseduur ja eetika

Andmeid koguti üks kord 2013. aasta veebruaris. Küsitlus viidi läbi Tartu Ülikooli psühholoogia instituudi internetipõhiste uuringute keskkonnas Kaemus. Andmete kasutamine on kooskõlas andmekaitse põhimõtetega. Kõigis valimigruppides oli küsimustikule vastamine vabatahtlik ja anonüümne. I ja II valimigrupis saadeti kõigile õpetajatele koos küsimustiku lingiga isiklik pöördumine ja palve küsimustikule vastata. III valimigrupis saadeti küsimustiku link õpetajatele kooli üldmeili kaudu ja inimeste poole ei pööratud isiklikult. Vastuste objektiivsuse tagamise eesmärgil avanesid küsimused 11-81 igale vastajale juhuslikus järjekorras.

2.5. Andmete analüüsimeetodid

Andmetest koostati Microsoft Office Excel andmetabel. Andmete töötlemiseks kasutati programmi Excel ja statistilist andmetöötlusprogrammi SPSS 21. Graafikute esitamisel kasutati programmi Excel.

KHK alaskaalade väidete reliaabluse kontrollimiseks leiti Cronbachi α koefitsent. Seoste leidmiseks skaalade vahel tehti korrelatsioonianalüüs, kasutades lineaarset Pearsoni korrelatsioonikordajat. Arvutati kõigi alaskaalade keskväärtused ja standardhälbed ning dispersioonanalüüsi ANOVA ja t-testi kasutades tehti kindlaks statistiliselt olulised erinevused.

3. Tulemused

3.1. Kujundava hindamise põhimõtete rakendamise ja õpikäsitluse vaheline seos õpetajate hinnangutes

KHK küsimustiku reliaabluse kontrollimiseks arvutati iga skaala Cronbachi α koefitsient (Tabel 5).

Tabel 5. KHK alaskaalade Chronbachi α koefitsent

Skaala nimetus	Cronbachi α	Väidete arv	Skaalasse kuuluvad väited
1 KHK Õppijakesksus	.84	14	40.-53.
2 KHK Väljundikesksus	.71	14	54.-67.
3 KHK Õpetajakesksus	.61	14	68.-81.

Kõige kõrgem seemise reliaabluse tase on alaskaalal „1 KHK Õppijakesksus“ ja kõige madalam skaalal „3 KHK Õpetajakesksus“. Skaalal „3 KHK Õpetajakesksus“ eemaldati analüüsist väide 42 „Lasen õpilastel üksteisele hindeid panna“, millel oli madal ühisosa teiste tunnustega. Lõplikku analüüsi jäi alaskaalal „3 KHK Õpetajakesksus“ 13 väidet ja skaala Chronbahci α koefitsent tõusis pärast 42. väite eemaldamist ($\alpha = ,64$).

Käesoleva uuringu üheks eesmärgiks oli välja selgitada, missugune seos ilmneb õpetajatöös rakendatavate kujundava hindamise põhimõtete ja õpikäsitluse vahel õpetajate hinnangutes. Korrelatiivse seose leidmiseks alaskaalade vahel kasutati Pearsoni korrelatsioonikordajat. Alaskaalade korrelatsioonimaatriks on toodud tabelis 6.

Tabel 6. *Alaskaalade korrelatsioonimaatriks*

	1	2	3	4	5	6	7	8
1 KHK Õppijakesksus	1	,520**	-,155	,305**	,252*	,704**	,197	,381**
2 KHK Väljundikesksus		1	-,042	,330**	,165	,363**	,035	,385**
3 KHK Õpetajakesksus			1	,006	,189	-,201	,345**	-,233*
4 PALS Areng – kooli tasand				1	,361**	,353**	,105	,268*
5 PALS Tulemused – kooli tasand					1	,150	,378**	,000
6 PALS Areng – õpetaja tasand						1	,150	,413**
7 PALS Tulemused – õpetaja tasand							1	-,207
8 PALS Enesetõhusus								1

Korrelatsiooni olulisus nivool: ** $p < 0,01$; * $p < 0,05$

Vaadeldes korrelatsioone, selgub, et paljude alaskaalade vahel on positiivsed ja statistiliselt olulised seosed. Skaalade „1 KHK Õppijakesksus“ ja „2 KHK Väljundikesksus“ vahel on statistiliselt oluline positiivne seos ($r = ,520$). Skaalad „1 KHK Õppijakesksus“ ja „2 KHK Väljundikesksus“ on statistiliselt olulises positiivses korrelatsioonis ka skaaladega „4 PALS Areng – kooli tasand“ (vastavalt $r = ,305$ ja $r = ,330$), „5 PALS Areng – õpetaja tasand“ (vastavalt $r = ,704$ ja $r = ,363$) ja „8 PALS Enesetõhusus“ (vastavalt $r = ,381$ ja $r = ,385$). Alaskaalade „3 KHK Õpetajakesksus“ ja „6 PALS Tulemused – õpetaja tasand“ vahel on statistiliselt oluline positiivne korrelatsioon ($r = ,345$). Statistiliselt oluline negatiivne korrelatsioon on skaalade „3 KHK Õpetajakesksus“ ja „8 PALS Enesetõhusus“ vahel ($r = -,233$). Korrelatsiooni ei esinenud alaskaalade „5 PALS Tulemused – kooli tasand“ ja „8 PALS Enesetõhusus“ vahel ($r = ,000$).

3.2. Valimigruppide erinevused õpikäsitluse kohta esitatud väidete hindamisel

Käesoleva uuringu teiseks uurimisküsimuseks oli selgitada välja, kui olulised on erinevused õpikogukonnas liikmena osalenud, nii liikme kui juhendajana osalenud ning mitte osalenud õpetajate hinnangutes hindamise ja õpikäsitluse kohta esitatud väidetele.

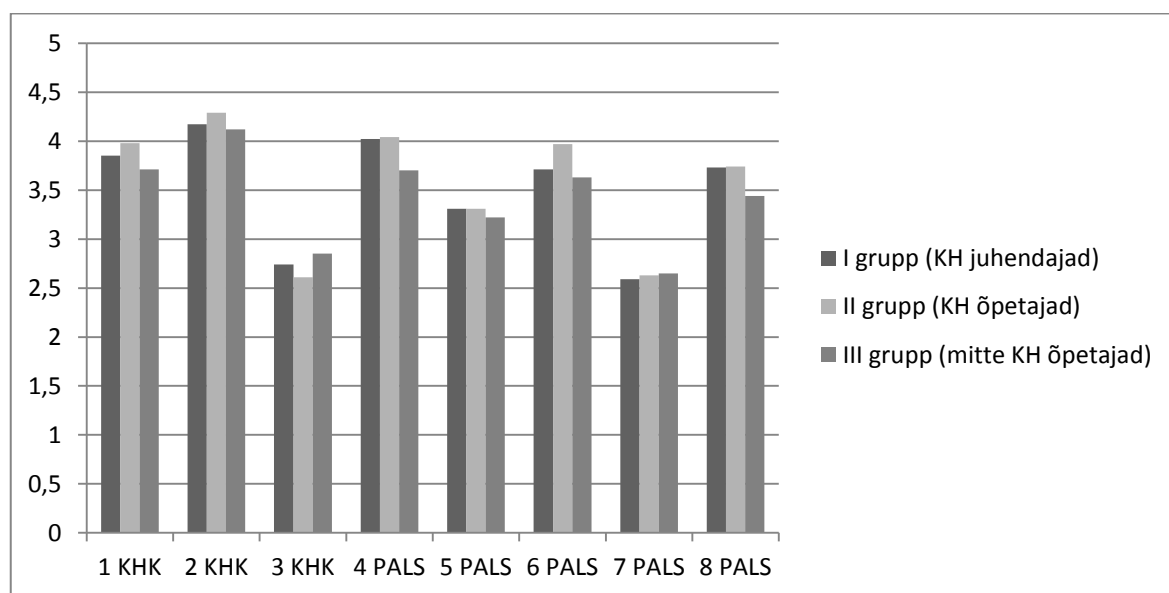
Tabelis 7 esitatakse alaskaalade kirjeldav statistika valimigruppide lõikes. Leiti alaskaalade keskväärtused ja standardhälbed (SD).

Tabel 7. Alaskaalade keskväärtused ja standardhälbed valimigrupiti

<i>Alaskaala</i>	<i>I grupp</i>		<i>II grupp</i>		<i>III grupp</i>		
	<i>KH juhendajad</i>		<i>KH õpetajad</i>		<i>Mitte KH õpetajad</i>		
	<i>Kesk väärtus</i>	<i>SD</i>	<i>Kesk väärtus</i>	<i>SD</i>	<i>Kesk väärtus</i>	<i>SD</i>	<i>p</i>
1 KHK Õppijakesksus	3,85	,53	3,98	,54	3,71	,43	,112
2 KHK Väljundikesksus	4,17	,29	4,29	,37	4,12	,33	,139
3 KHK Õpetajakesksus	2,74	,39	2,61	,35	2,85	,48	,100
4 PALS Areng – kooli tasand	4,02	,27	4,04	,32	3,70	,54	,003*
5 PALS Tulemused – kooli tasand	3,31	,41	3,31	,51	3,22	,51	,738
6 PALS Areng – õpetaja tasand	3,71	,70	3,97	,64	3,63	,51	,083
7 PALS Tulemused – õpetaja tasand	2,59	,86	2,63	,79	2,65	,71	,963
8 PALS Enesetõhusus	3,73	,48	3,74	,49	3,44	,60	,064

* statistiliselt oluline erinevus ($p < 0,05$)

Joonisel 2 on alaskaalade keskväärtused valimigrupiti esitatud graafiliselt.



Joonis 2. Alaskaalade keskväärtused valimigrupiti

Erinevuste statistilise olulisuse kontrollimiseks valimigruppide vahel kõigil alaskaaladel kasutati dispersioonanalüüsi ANOVA, mis võimaldab võrrelda enam kui kahte gruppi. Dispersioonanalüüsi tulemused on esitatud tabelis 8.

Tabel 8. Erinevuste olulisus valimigruppide vahel alaskaalade lõikes

<i>Alaskaala</i>		<i>Üldkogumi dispersiooni hinnang</i>	<i>F</i>	<i>Olulisuse tõenäosus</i>
1 KHK Õppijakesksus	Gruppidevaheline	,549	2,252	,112
	Gruppidesisene	,244		
2 KHK Väljundikesksus	Gruppidevaheline	,232	2,025	,139
	Gruppidesisene	,115		
3 KHK Õpetajakesksus	Gruppidevaheline	,409	2,379	,100
	Gruppidesisene	,172		
4 PALS Areng – kooli tasand	Gruppidevaheline	1,040	6,118	,003*
	Gruppidesisene	,170		
5 PALS Tulemused – kooli tasand	Gruppidevaheline	,073	,305	,738
	Gruppidesisene	,238		
6 PALS Areng – õpetaja tasand	Gruppidevaheline	,945	2,572	,083
	Gruppidesisene	,367		
7 PALS Tulemused – õpetaja tasand	Gruppidevaheline	,022	,038	,963
	Gruppide sisene	,596		
8 PALS Efektiivsus	Gruppidevaheline	,820	2,857	,064
	Gruppidesisene	,287		

* statistiliselt oluline erinevus ($p < 0,05$)

Kuna ilmnes statistiliselt oluline erinevus alaskaalal „4 PALS Areng – kooli tasand“ ($p < 0,05$), kontrolliti keskväärtuste erinevust valimigruppide vahel paarikaupa, kasutades t-testi. Statistiliselt oluline erinevus ilmnes I ja III grupi vahel ($p < 0,05$) ning II ja III grupi vahel ($p < 0,05$). I ja II valimigrupi vahel statistiliselt olulist erinevust ei ilmnenud.

4. Arutelu

Käesoleva magistritöö eesmärk oli selgitada välja, missugune on kujundava hindamise strateegiate rakendamist toetavas õpikogukonnas osalenud ja mitte osalenud õpetajate arusaam hindamisest ja õpikäsitlusest.

Uuringus osales 19 õpetajat, kes on osalenud kujundava hindamise koolitusel ja kujundava hindamise koolitust läbi viinud, 28 õpetajat, kes on kujundava hindamise koolitusel osalenud, ja 31 õpetajat, kes ei ole kujundava hindamise koolitusel osalenud.

Tulemuste peatükis tehakse järeldusi uuringus osalenud õpetajate kohta nende endi hinnangute põhjal. Mingil määral saab üldistusi teha Brookharti mudeli järgi õppinud õpetajate kohta, kes on lisaks õpikogukonnas osalemisele ka õpikogukonda juhendanud, sest uuringus osales 54,3% nende üldkogumist.

4.1. Kujundava hindamise põhimõtete rakendamise ja õpikäsitluse vaheline seos õpetajate hinnangutes

Uuringu tulemused näitavad statistiliselt olulist positiivset korrelatsiooni järgmiste alaskaalade vahel: „1 KHK Õppijakesksus“, „2 KHK Väljundikesksus“, „4 PALS Areng – kooli tasand“ ja „8 PALS Enesetõhusus“ ning „3 KHK Õpetajakesksus“ ja „7 PALS Tulemused – õpetaja tasand“. Statistiliselt oluline negatiivne korrelatsioon on skaalade „3 KHK Õpetajakesksus“ ja „8 PALS Enesetõhusus“ vahel. Seos on väga nõrk skaalade „3 KHK Õpetajakesksus“ ja „4 PALS areng – kooli tasand“ vahel.

Õpetajad, kes on endi hinnangul õppijakesksed kujundavat hindamist rakendavad õpetajad, pidasid ennast samaaegselt ka väljundikeskseks kujundavat hindamist rakendavaks õpetajaks ja märkasid oma töös vähe õpetajakesksele õpetajale iseloomulikke tunnuseid. Nad tajuvad, et on isiklikult vastutavad õppija arengu eest. Õppijakesksed õpetajad märkavad, et koolikultuuris hinnatakse õppija arengut, kuid samas tunnetavad ka seda, et koolil on kõrged ootused õpilaste tulemuste osas. Nad hindavad kõrgelt oma enesetõhususe määra.

Õpetajad, kes määratlesid ennast väljundikeskse kujundavat hindamist rakendava õpetajana, märkasid endas ka õppijakeskse kujundavat hindamist rakendava õpetaja jooni ja suhteliselt vähe õpetajakeskse õpetaja tunnuseid. Nad tajuvad nõrgalt oma vastutust õppija tulemuste eest, pigem tunnetavad vastutust õppija arengu eest. Samuti tajuvad nad kooli eesmärke õppijate arengu osas rohkem kui kooli eesmärke seoses õppijate tulemustega.

Väljundikesksed kujundavat hindamist rakendavad õpetajad hindavad kõrgelt oma enesetõhususe määra.

Õpetajad, kes määratlesid ennast õpetajakeskse õpetajana, märkavad endas vähe nii õppijakesksele kui väljundikesksele kujundavat hindamist rakendavale õpetajale iseloomulikke tunnuseid. Nad on keskendunud oma õpilaste tulemuste demonstreerimisele ning tajuvad kooli eesmärke tulemuste osas minimaalselt ja ei tunneta õppija arengu toetamist kooli eesmärgina. Mida õpetajakesksem on õpetaja, seda madalamalt hindab ta oma enesetõhususe määra.

See, et õppijakesksed kujundava hindamise suundumusega õpetajad tajuvad kooli eesmärkidena nii õppija arengut kui orienteeritust tulemustele, peakski olema eesmärk, mille poole püüelda. Eesti kontekstis võib see siiski viidata ka õppija arengu ja õppija tulemuste käsitlesele üksteisest sõltumatute suurustena, mille vahel õpetajad justkui peaksid valima. Eesti ühiskond on tulemustele ja konkurentsile orienteeritud ühiskond ja koolid, kelle eesliinidel on reaalselt õpetajad, tunnevad väga suurt vastutust välishindamise tulemuste eest eelkõige seetõttu, et ühiskonnas aktsepteeritakse tulemuste avalikustamist, nendega manipuleerimist ja koolidevahelist konkurentsi (Mikk et al., 2012). Välishindamise olulist mõju kujundava hindamise kvaliteedile on täheldanud ka Birenbaum jt (2011).

Samas on rakendumas õppekava, kus on väga selgelt sõnastatud ootused õpetajale kui õppija arengu toetajale, kes loob tingimused ennast juhtiva iseõppija kujunemiseks (Põhikooli riiklik õppekava, 2011; Gümnaasiumi riiklik õppekava, 2012). Ka haridusametnikud ja koolijuhid jagavad ebakindlaid sõnumeid. Pigem on tänases kontekstis õppijakeskset kujundavat hindamist rakendav õpetaja, kes tajub kooli eesmärkidena nii õppija arengut kui õppija tulemusi, liikumas korraga kahes erinevas suunas. Sarnastele järeldustele on tulnud ka teised autorid (Jürimäe et al., 2011; Moon et al., 2009; Loogma et al., 2009; Türk et al., 2011).

Positiivseks tulemuseks võib pidada seda, et õpetajad, kes on enda hinnangul pigem kujundavat hindamist rakendavad õpetajad, eriti need, kes määratlevad ennast õppijakeskse kujundavat hindamist rakendava õpetajana, tunnetavad seost oma töö ja enesetõhususe vahel. Seevastu need õpetajad, kes peavad ennast rohkem õpetajakeskseks õpetajaks, näevad oma töö ja enesetõhususe vahel negatiivset seost. Loogma jt (2009) on leidnud, et õpetaja enesetõhusus on seotud professionaalse koostööga ja need õpetajad, kes hindavad oma igapäevast koostööd kolleegidega tihedamaks, peavad paremaks ka oma suhteid õpilastega. Toetudes käesoleva uuringu kontekstile, saab oletada, et kujundavat hindamist rakendavad õpetajad võivad tunnetada suuremat enesetõhususe määra seoses tegutsemisega professionaalses õpikogukonnas. Koos tegutsemine tõstab eneseteadvust ja julgust jagada

kolleegidega nii õnnestumisi kui ebaõnnestumisi. Professionaalne koostöö õpetab märkama positiivseid ilminguid oma töös (Looney, 2011; Brookhart, 2009; DuFour, 2004). Mida rohkem toetab õpetaja õppija arengut, seda rohkem tajub ta, et tema tööst on kasu, mida rohkem keskendub õpetaja õpilaste tulemuste demonstreerimisele, seda madalam on õpetaja enesetõhusus.

Tulemuste põhjal võib aimata tendentsi, et õpetajad, kes endi hinnangul rakendavad klassiruumis õppijakeskset ja väljundikeskset kujundavat hindamist, märkavad ja tajuvad koolis väärtustatud eesmärke, mis on seotud õppija arengu ja tulemustega ning on tõhusamad, seevastu õpetajad, kes määratlevad ennast pigem õpetajakeskse õpetajana, ei taju koolis väärtustatud eesmärke ja hindavad oma enesetõhusust madalamalt.

4.2. Valimigruppide erinevused õpikäsitluse kohta esitatud väidete hindamisel

Valimigruppide võrdlemisel alaskaalade keskväärtuste ja standardhälvete alusel selgus, et statistiliselt oluline erinevus esineb skaalal „4 PALS õppija areng – kooli tasand“. Erinevus esineb KH juhendajate ja tavaõpetajate ning KH õpetajate ja tavaõpetajate vahel. Need õpetajad, kes on Brookharti (2009) mudeli järgi kujundavat hindamist õppinud, tajuvad enda hinnangul oluliselt rohkem kooli eesmärke, mis on suunatud õppija arengu toetamisele, kusjuures KH juhendajate ja KH õpetajate vahel statistiliselt olulist erinevust ei olnud. Fookus suundub õpetamiselt õppimise toetamisele ja see ongi üks professionaalse õpikogukonna tegutsemise olulisemaid eesmärke (DuFour, 2004).

Õpetajate osalus aastatel 2010-12 toimunud koolitustel on olnud seotud kooli juhtkonna otsusega. Võib oletada, et koolijuhid, kes taotlesid oma kooli professionaalsele õpikogukonnale kujundava hindamise koolitust, olid juba oma otsuse kujundava hindamise kasuks teinud ja õpetajad võisid koolikultuuris vastavad ilmingud juba märgata. See võib olla üks põhjuseid, miks KH juhendajad ja KH õpetajad tajuvad võrreldes nende õpetajatega, kes pole koolitusel osalenud, selgemalt kooli eesmärke seoses õppija arengu toetamisega.

Tõenäoliselt mängib rolli ka asjaolu, et uuringus osalenud KH juhendajate ja KH õpetajate hulgas on oluliselt rohkem kooli juhtkoda kuuluvaid pedagooge (vastavalt 42,1% ja 21%) kui nende õpetajate hulgas, kes ei ole kujundava hindamise koolitusel osalenud (12,9%). Kooli juhtkonda kuuluvate õpetajate eeldatavalt tugevam õppija arengu toetamise tunnetus võib olla seotud uue õppekava koostamise protsessiga, mis oli haripunktis just aastatel 2010-12. Õpetajad tajuvad, et koolikultuuris toetatakse terviklikku ja süsteemset lähenemist kujundavale hindamisele. Samale nüansile juhtisid tähelepanu ka Jürimäe jt (2011). Tõenäoliselt on

koolides õppekava arenduse eestvedajad just juhtkonnaga seotud inimesed ja seega rohkem kursis õppekava rõhuasetustega. Võib oletada, et mida rohkem kaasavad kooli juhtkonna liikmed koolituste kaudu uuendustesse õpetajaid, seda paremini tajuvad õpetajad kooli eesmäärke. Kujundava hindamise sõltuvust koolikultuurist on täheldanud ka Blanchard (2008).

Rohkem statistiliselt olulisi erinevusi uuringust ei ilmnenud, küll aga võis märgata erinevusi kõigil alaskaaladel, välja arvatud „5 PALS Tulemused – kooli tasand“ ja „7 PALS Tulemused – õpetaja tasand“, ja see võimaldab arutleda tõenäoliste tendentside üle.

Esiteks kõik uuringus osalenud õpetajad on oma enesetõhusust hinnanud suhteliselt kõrgelt. Korrelatiivsete seoste uurimise põhjal saab väita, et õpetaja enesetõhusus ja õpetajakesksus on omavahel negatiivses korrelatsioonis ja kuna kõik õpetajad hindasid ennast õpetajakeskse õpetajana suhteliselt madalalt, siis see võib olla seletuseks, miks tajutakse suhteliselt kõrget enesetõhususe määra.

Teiseks tajuvad kõik õpetajad kooli eesmäärke õppija arengu toetamisel oluliselt tugevamini kui kooli eesmäärke tulemuste demonstreerimisel, mille tõttu näevad kõikide valimigruppide õpetajad endas rohkem ka väljundikeskse ja õppijakeskse kujundavat hindamist rakendava õpetaja jooni ja märgatavalt vähem õpetajakeskse õpetaja jooni. Võib-olla viitab see õpetajate teatavale tüdimusele või protestile ühiskonnas levinud edukultuse vastu, kuid tuleb arvestada ka võimalusega, et õpetajad hindavad oma tegevust klassiruumis kõrgemalt tänu oma teoreetilistele teadmistele ja valmisolekule uusi ideid rakendada. Sarnasele järeldusele jõudsid Loogma jt (2009), kes leidsid, et Eesti õpetaja peab ennast küll pigem konstruktivistliku õpikäsitluse esindajaks, kuid rakendab klassiruumis suhteliselt vähe uuenduslikke, loovtegevusi toetavaid praktikaid. Probleem on ka selles, et kõik õpetajad kasutavadki aeg-ajalt klassiruumis üksikuid kujundava hindamise strateegiaid ilma süsteemi loomata või sobitavad kokkuvõtva hindamise vahendeid mehhaaniliselt kujundavasse hindamisse ja arvavad, et nad ongi kujundavalt hindavad õpetajad. Sellise tendentsi ohtlikkusele on viidanud Wiliam (2006) ning Jürimäe jt (2011). Probleemi olemasolu on küsitluse teel väga keeruline välja selgitada, see eeldaks kvalitatiivset uuringut.

Kolmandaks on kõnekas asjaolu, et valimigruppide lõikes on vaid marginaalne erinevus õpilaste kompetentsi demonstreerimise osas nii kooli kui õpetaja tasandil. Võiks ju eeldada, et KH juhendajad ja KH õpetajad, kes tajuvad kooli eesmäärke õppija arengu toetamisel, hindavad ennast tulemuste demonstreerijatena võrreldes tavaõpetajatega madalamalt, kuid nii see ei ole. Seletus võib peituda selles, et uuringus osalenud KH juhendajate ja KH õpetajate hulgas oli oluliselt rohkem keskkoolide õpetajaid (vastavalt 73,7% ja 78,6%; tavaõpetajad 45,2%), kes ilmselt tunnevad välishindamise ees tugevamat vastutust või isegi hirmu

võrreldes põhikoolide õpetajatega. Samas ei saa välishindamise mõju üle tähtsustada, kuna õppijate tulemusi nii kooli kui õpetaja eesmärkide tasandil tajutakse kõigis gruppides märkimisväärselt madalamalt võrreldes õppija arenguga nii kooli kui õpetaja eesmärkide tasandil.

Neljandaks saab uuringu põhjal ühe tendentsina välja tuua, et KH juhendajad ei hinda ennast võrreldes KH õpetajatega kõrgemalt, pigem vastupidi. KH juhendajad hindavad ennast madalamalt nii õppijakesksete kui väljundikesksete kujundavat hindamist rakendavate õpetajatena ja tajuvad vähem kooli eesmärke õppija arengu toetamisel. Siin võib tegemist olla KH juhendajate suurema kriitikameelega. Mida kauem inimene mingis protsessis osaleb, seda rohkem ta tajub oma piiratust ja vastupidi. Põhjus võib tuleneda ka koolituse formaadist. Juhendajaks saamise ainuke kriteerium on seni olnud kujundava hindamise koolituse läbimine professionaalses õpikogukonnas Brookharti (2009) mudeli järgi ja juhendaja leidmine või määramine on koolisisene otsus. Selle kriteeriumi alusel ei pruugi juhendajateks saada parim eestvedaja. Hea juhendaja mõõdupuuks lisaks koolituse läbimisele on kahtlemata ka see, kui võrd juhendaja ise on veendunud kujundava hindamise tõhususes ja seda klassiruumis igapäevaselt rakendab, vähem olulised on tema teoreetilised teadmised selles valdkonnas. Põhjus, miks KH juhendajad oma hinnangutes suhteliselt tagasihoidlikud on, võib peituda ka selles, et märkimisväärselt suur osa juhendajatest kuulub kooli juhtkonda (42,1%). Kooli juhtkonna liikmed reeglina näevad avaramat pilti, on parema analüüsivõimega ja ka enesekriitilisemad. Ka on Eestis üldiselt tavaks, et juhtkonna liikmetel on väike tunnikoormus, mistõttu on neil oluliselt ahtamad võimalused kujundava hindamise praktiseerimiseks klassiruumis.

Käesoleva uuringu tulemused viitavad kaudsele ka sellele, et kujundava hindamise juurutamine on pikaajaline järjekindlust nõudev protsess, nagu on leidnud mitmed autorid (Butler & Schellert, 2012; Brookhart, 2009; Loogma, 2009; Sato, Atkin, 2006/2007; Wiliam, 2006). Ilmselgelt on üheaastase praktiseerimise järel vara õpetaja õpikäsitluses muutusi oodata, seetõttu suurt erinevust KH juhendajate ja KH õpetajate ning tavaõpetajate õpikäsitluste vahel ei ole, kuid siiski on märgata tendentsi, mis viitavad KH juhendajate ja KH õpetajate puhul selgemale suundumusele õppijakeskse õpikäsitluse poole.

4.3. Järeldused ja ettepanekud

Uuringu tulemused annavad teatava ülevaate, missugune on kujundava hindamise strateegiate rakendamist toetavas õpikogukonnas osalenud ja mitte osalenud õpetajate arusaam hindamisest ja õpikäsitlusest. Uuringu tulemuste põhjal võib teha järgmised järeldused:

1. Õpetajad, kes endi hinnangul rakendavad klassiruumis õppija- või väljundikeskset kujundavat hindamist, tajuvad koolis väärtustatud eesmäärke, mis on seotud õppija arengu ja tulemustega ning hindavad oma enesetõhusust kõrgemalt, seevastu õpetajad, kes pigem peavad ennast õpetajakeskseks õpetajaks, ei taju väga selgelt koolis väärtustatud eesmäärke ja hindavad oma enesetõhusust madalamalt.
2. Valimigruppide vahel ilmnes oluline erinevus koolikeskkonnas väärtustatud eesmärkide tajumisel seoses õppija arenguga. Õpetajad, kes on professionaalses õpikogukonnas kujundavat hindamist õppinud, tajuvad nimetatud eesmäärke oluliselt rohkem võrreldes nende õpetajatega, kes ei ole õpikogukonnas osalenud.

Ühe aasta jooksul professionaalses õpikogukonnas kujundavat hindamist juurutanud õpetajate õpikäsitluses ei saa täheldada suuri erinevusi võrreldes nende õpetajatega, kes ei ole õpikogukonnas osalenud, kuid on märgata tendentse, mis viitavad kujundavat hindamist õppinud õpetajate suundumusele konstruktivistliku õpikäsitluse poole.

Põhikooli riikliku õppekava (2011) ja gümnaasiumi riikliku õppekava (2011) eduka rakendamise üks tingimusi on pikaajalised koolipõhised kujundava hindamise koolitused kujundava hindamise tõhususes veendunud tegevõpetaja eestvedamisel. Ühe õppeaasta jooksul kujundavat hindamist rakendades tekib õpetajal vaid äratundmine, et midagi ta juba kasutab ja kolleegide toel saab ta indu juurde, kuid kujundava hindamise süsteemseks rakendamiseks on vaja pikaajalist professionaalset koostööd kolleegidega, et kujuneks välja õpetaja, kes lähtub oma töös konstruktivistlikust õpikäsitlusest, alles siis saab tekkida õppija arengut toetav koolikultuur.

4.4. Piirangud ja soovitused edaspidisteks uuringuteks

Käesoleva magistritöö üheks oluliseks piiranguks on väga väike valim nende õpetajate osas, kes ei ole kujundava hindamise koolitusel osalenud (III valimigrupp), mistõttu ei saa uuringu tulemusi üldistada õpetajate üldpopulatsioonile. Samuti ei saa üldistusi teha

professionaalses õpikogukonnas kujundavat hindamist õppinud õpetajate kohta (II valimigrupp), kellest osales uuringus 8% üldkogumist.

Käesolevast uuringust ei selgu täpselt, kuidas õpetajad oma tõekspidamisi reaalselt õppeprotsessis rakendavad. Et saada vastuseid nendele küsimustele, on vaja läbi viia esindusliku valimiga longituuduuringud. Kasutada tuleks ka kvalitatiivseid uurimismeetodeid.

4.5. Töö praktiline väärtus

Töö praktiline väärtus on seotud eelkõige kujundava hindamise rakendamise koolituste läbiviimisega õpetajate professionaalsetes kogukondades. Kuna eesti keeles ei ole piisavalt teoreetilist materjali kujundava hindamise olemuse ega selle erinevate käsitluste kohta, omab praktilist väärtust ka töö teoreetiline osa, mida saab kasutada koolitusmaterjalide koostamisel ja täiendamisel.

Töö empiiriline osa viitab küll positiivsetele tendentsidele kujundava hindamise koolitusel osalenud õpetajate arusaamade kohta kujundavast hindamisest ja oma õpikäsitlusest võrreldes õpetajatega, kes ei ole kujundava hindamise koolitusel osalenud, kuid nende põhjal ei saa teha järeldust, et on toimunud muutused. Pigem osutavad tulemused vajadusele korraldada mitmeaastaseid koolitusi, et positiivsed muutused õpetajate hindamispraktikas oleksid püsivad ja süvenevad. Kuna professionaalsete õpikogukondade juhendajad ei eristunud kvaliteedi poolest teistest uuringus osalenud õpetajatest, on koolituste edasisel kavandamisel vaja oluliselt rohkem pöörata tähelepanu kogukondade juhendajate ettevalmistusele.

Resümee

Käesoleva magistritöö „Kujundavat hindamist juurutavas professionaalses õpikogukonnas osalenud ning mitte osalenud õpetajate õpikäsitluse võrdlus“ eesmärk on selgitada välja, missugune on kujundava hindamise strateegiate rakendamist toetavas õpikogukonnas osalenud ja mitte osalenud õpetajate arusaam hindamisest ja õpikäsitlusest. Töö teoreetilises osas antakse ülevaade kujundava hindamise olemusest ja põhimõtetest ning professionaalsete õpikogukondade tegevusest elukestvas õppes.

Käesoleva uuringu valimigrupid moodustati järgmiste üldkogumite baasil:

I – õpetajad, kes on aastatel 2010-2012 osalenud Brookharti (2009) mudeli järgi kujundava hindamise strateegiate rakendamist toetavas professionaalses õpikogukonnas ja sama mudeli järgi ka õpikogukonda juhendanud (19 osalejat); II – õpetajad, kes on Brookharti mudeli järgi kujundava hindamise strateegiaid rakendanud (28 osalejat); III – õpetajad, kes ei ole Brookharti mudeli järgi kujundava hindamise strateegiaid rakendanud (31 osalejat).

Uurimisinstrument loodi kahe küsimustiku baasil: töö autori ja juhendaja ühistööna teoreetilise kirjanduse põhjal (Black & Wiliam, 2009; Brookhart, 2009; 2007; Prior & Crossuard, 2005) koostatud väited, mille abil selgitati välja, mil määral lähtub õpetaja enda hinnangul oma töös õppija- või väljundikeskse kujundava hindamise põhimõtetest, ning PALS (*Patterns of Adaptive Learning Scales*) väited (Midgley et al., 2000), mille põhjal selgitati välja, kuidas õpetaja tajub koolikeskkonnas väärtustatud eesmärke ja oma õpikäsitlust seoses õppija arengu ja õppija tulemustega. Väited on jagatud kaheksasse alaskaalasse.

Uuringu tulemustest selgus, et õpetajad, kes on endi hinnangul pigem õppija- või väljundikeskset kujundavat hindamist rakendavad õpetajad, tajuvad rohkem koolis väärtustatud eesmärke seoses õppija arengu ja tulemustega ning nende enesetõhusus on suurem, seevastu õpetajad, kes määratlevad ennast pigem õpetajakeskse õpetajana, tajuvad vähem koolis väärtustatud eesmärke ja hindavad oma enesetõhusust madalamalt. Statistiliselt oluline erinevus valimigruppide vahel ilmnes koolikeskkonnas väärtustatud eesmärkide tajumisel seoses õppija arenguga. Õpetajad, kes on professionaalses õpikogukonnas kujundavat hindamist rakendanud, tajuvad kooli eesmärke õppijate arendamisel paremini võrreldes õpetajatega, kes ei ole kujundavat hindamist rakendanud.

Märksõnad: *õpikäsitus, kujundav hindamine, professionaalne õpikogukond.*

Abstract

The aim of this master's thesis „Comprehension of learning disquisition of participating and non-participating teachers in the learning community“ is to find out the comprehension of assessment and learning disquisition of participating and non-participating teachers in the learning communities implementing formative assessment strategies. The theoretical part of the thesis gives an overview of formative assessment's theoretical background, principles and professional learning community's activities in lifelong learning.

This survey's sample groups were formed on the basis of the following assemblage:

I – teachers who in 2010 – 2012 participated in professional learning community supporting the implement of formative assessment strategies based on Brookhart model (2009). The same model has been used to instruct the learning community (19 participants); II – teachers who have implemented the formative assessment strategies based on Brookhart model (28 participants); III – teachers who have not implemented the formative assessment strategies based on Brookhart model (31 participants).

Research instrument was formed on the basis of two questionnaires: the claims compiled by the author and the instructor based on theoretical literature (Black & William, 2009; Brookhart, 2009; Prior & Crossuud, 2005), to ascertain the extent to which the teacher follows learner-oriented or output-oriented formative assessment principles in their own judgement and the claims of PALS (Patterns of Adaptive Learning Scales) (Midgley et al, 2000) on the basis of teacher's perception of valued goals in school environment and their disquisition in connection with the development and results of a learner. The claims are divided into eight subscales.

The survey results showed that teachers who consider themselves as teachers who implement learner-oriented or outcomes-oriented formative assessment, perceive more school-valued goals in connection with learner's development and results, their self-effectiveness is higher, whereas the teachers who define themselves rather as teaching-oriented teachers, do not perceive school's valued goals very clearly and assess their personal teaching efficacy lower.

A statistically important difference between the selection groups became evident in school environment perception of valued goals in relation to learner's development. The teachers who have implemented formative assessment in professional learning communities perceive the school's goals in learner's development better compared to the teachers who have not implemented formative assessment.

Keywords: *learning disquisition, formative assessment, professional learning community.*

Tänuõnad

Tänan oma magistritöö juhendajaid, Tartu Ülikooli haridusuuringute ja õppekavaarenduse keskuse teadurit Maria Jürimäed ja TÜ haridusteaduste instituudi pedagoogika osakonna õppekorralduse lektorit Heiki Kripsi. Suur tänu abi ja toetuse eest haridusteaduste instituudi pedagoogika osakonna juhatajale, hariduskorralduse magistriõppekava programmijuhile Merle Taimalule ja isiksuse- ja sotsiaalsühholoogia vanemteadurile Toivo Aavikule psühholoogia instituudi isiksuse- ja sotsiaalsühholoogia osakonnast. Tänan ka Tallinna Ülikooli matemaatika ja loodusteaduste instituudi matemaatika osakonna teadurit Kirsti Kislenkot ja kõiki kolleege, kes osalesid uuringus.

Autorsuse kinnitus

Kinnitan, et olen koostanud käesoleva magistritöö ise ja toonud korrekselt välja teiste autorite ja toetajate panuse. Töö on kooskõlas Tartu Ülikooli haridusteaduste instituudi lõputöö nõuetega ja kooskõlas heade akadeemiliste tavadega.

20. mai 2013

Kasutatud kirjandus

- Andrade, H. L., Wang, X., Du, Y., & Akawai, R. L. (2009). Rubric-Referenced Self-Assessment and Self-Efficacy for Writing. *The Journal of Educational Research*, 102(4), 287-301.
- Bandura, A. (1989). Human Agency in Social Cognitive Theory. *American Psychologist*, 44 (9), 1175-1185.
- Bennett, R., E. (2011). Formative assessment: A critical review. *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice*, 18(1), 5-25.
- Birenbaum, M., Kimron, H., Shilton, H., & Shahaf-Barzilay, R. (2009). Cycles of Inquiry: Formative Assessment in Service of Learning in Classrooms and in School-Based Professional Communities. *Studies in Educational Evaluation*, 35(4), 130-149.
- Birenbaum, M., Kimron, H., & Shilton, H. (2011). Nested contexts shape assessment for learning: School-based professional learning community and classroom culture. *Studies in Educational Evaluation*, 37, 35-48.
- Black, P., & Wiliam, D. (1998). Assessment and Classroom Learning. *Assessment in Education*, Vol. 5, No. 1, lk 7-74.
- Black, P., & Wiliam, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educ Asse Eval Acc*, 21, 5-31.
- Black, P., Wilson, M., & Yao, S-Y. (2011). Road Maps for Learning: A Guide to the Navigation of Learning Progressions. *Measurement*, 9, 71–123.
- Blanchard, J. (2008). Learning awareness: constructing formative assessment in the classroom, in the school and across schools. *The Curriculum Journal*, 19(3), 137–150.
- Bloom, B. S. (1968). Learning for Mastery. Instruction and Curriculum, Regional Education Laboratory for the Carolinas and Virginia, Topical Papers and Reprints, Number 1. *Evaluation Comment*, 1(2). (kokkuvõte)
- Brookhart, S. M. (2004). Assessment Theory for College Classrooms.
- Brookhart, S. M. (2007/2008). Feedback That Fits. *Educational Leadership*, 65(4), 54-59.
- Brookhart, S. M. (2009). *Exploring Formative Assessment*. ASCD, Virginia: USA.

- Brookhart, S. M., Moss, C. M., & Long, B. A. (2009). Promoting Student Ownership of Learning Through High-Impact Formative Assessment Practices. *Journal of MultiDisciplinary Evaluation*, 6(12), 52-67.
- Brookhart, S. M., Walsh, J. M., & Zientarski A. (2006). The Dynamics of Motivation and Effort for Classroom Assessments in Middle School Science and Social Studies. *Applied Measurement In Education*, 19(2), 151–184.
- Butler, D. L., & Schnellert, L. (2012). Collaborative inquiry in teacher professional development. *Teaching and Teacher Education*, 28, 1206-1220.
- Chappuis, J. (2005). Helping Students Understand Assessment. *Educational Leadership*, 63(3), 39-43.
- Chappuis, S., & Chappuis, J. (2007). The Best Value in Formative Assessment. *Educational Leadership*, 65(4), 14-19.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and Education*. The Macmillan Company. HTML markup copyright 1994 ILT Digital Classics. Külastatud 16. mail 2013 aadressil: <http://www.ilt.columbia.edu/publications/dewey.html>
- DuFour, R. (2004). What Is a Professional Learning Community? *Schools as Learning Communities*, 61(8), 6-11.
- Dunn, K. E., & Mulvenon, S. W. (2009). A Critical Review of Research on Formative Assessment: The Limited Scientific Evidence of the Impact of Formative Assessment in Education. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 14(7), 1-11.
- Fluckiger, J., Tixier y Vigil, Y., Pasco, R., & Danielson, K. (2010). Formative Feedback: Involving Students as Partners in Assessment to Enhance Learning. *College Teaching*, 58, 136–140.
- Gordon, T., & Burch, N. (2006). Õpetajate kool. Kuidas tunda ennast õpetajana paremini. OÜ Väike Vanker.
- Griffith, L. (2009). Professional Learning Communities: Teachers Working Collaboratively for Continuous Improvement. Walden University: ProQuest LLC.
- Gümnaasiumi riiklik õppekava. (2011). Külastatud 18. märtsil 2013 aadressil <https://www.riigiteataja.ee/akt/120092011002>
- Jürimäe, M., & Kärner, A. (Koost). (2011). *Hindamise koolikorralduslikud lahendused: õpilase käitumise (sh hoolsuse) hindamine ja kujundav hindamine*. Tartu: Tartu Ülikooli

- Haridusuuringute ja õppekavaarenduse keskus. Külastatud 27. märtsil aadressil http://www.ut.ee/curriculum/orb.aw/class=file/action=preview/id=982140/Kaitumise_hindamine_21.03.2011.pdf
- Jürimäe, M., Kärner, A., & Lamesoo, K. (Koost). (2011). *Kujundava hindamise projekti I etapi uurimistulemuste aruanne*. Tartu: Haridusuuringute ja õppekavaarenduse keskus.
- Kikas, E. (Toim). (2010). *Õppimine ja õpetamine esimeses ja teises kooliastmes*. Tallinn: Eduko.
- Kitsing, M. (2011). *PISA 2009 – Eesti õppetunnid*. Tartu: Haridus- ja Teadusministeerium, välishindamiskomisjon. Külastatud 21. märtsil 2013 aadressil <http://www.hm.ee/index.php?048181>
- Kitsing, M. (2012). Kõrgemate ja madalamate tulemustega koolide võrdlus. Mikk, J., Kitsing, M., Must, O., Säilik, Ü., & Täht, K. (Koost), *Eesti PISA 2009 kontekstis: tugevused ja probleemid. Programmi Eduko uuringutoetuse kasutamise lepingu aruanne (lk 46-61)*. Tartu: Eduko. Külastatud 21. märtsil 2013 aadressil <http://www.hm.ee/index.php?048181>
- Law, J., & Murphy, C. (1997). Formative assessment and the paradigms of writing center practice. *Clearing House*, 71.
- Leahy, S., Lyon, C., Thompson, M., & Wiliam, D. (2005). Classroom Assessment: Minute by Minute, Day by Day. *Educational Leadership*, 63(3), 19-24.
- Linder, R., Post, G., & Calabrese, K. (2012). Professional Learning Communities: Practices for Successful Implementation. *Delta Kappa Gamma Bulletin*, 78, 13-22.
- Loogma, K., Ruus, V-R., Talts, L., & Poom-Valickis, K. (2009). *Õpetaja professionaalsus ning tõhusama õpetamis- ja õppimiskeskkonna loomine*. Tallinn: Tallinna Ülikooli haridusuuringute keskus. Külastatud 22. märtsil 2013 aadressil <http://www.hm.ee/index.php?048181>
- Looney, J. W. (2011). Integrating Formative and Summative Assessment: Progress Toward a Seamless System? *OECD Education Working Papers*, 58, OECD Publishing. Külastatud 25. märtsil 2013 aadressil http://www.oecd-ilibrary.org/integrating-formative-and-summative-assessment_5kghx3kbl734.pdf;jsessionid=32u4nttsorda9.epsilon?contentType=/ns/WorkingPaper&itemId=/content/workingpaper/5kghx3kbl734-

[en&containerItemId=/content/workingpaperseries/19939019&accessItemIds=&mimeType=application/pdf](#)

- Maslow, A. (1979). Humanistic Education. *Journal of Humanistic Psychology*, 19(3), 13-25.
- Merrit, R. D. (2008). Classroom Evaluation. *EBSCO Research Starters*.
- Midgley, C., Maehr, M. L., Hruda, L. Z., Anderman, E., Anderman, L., Freeman, K. E., Gheen, M., Kaplan, A., Kumar, R., Middleton, M. J., Nelson, J., Roeser, R., & Urdan, T. (2000). Manual for the Patterns of Adaptive Learning Scales. University of Michigan.
- Mikk, J., Kitsing, M., Must, O., Säälk, Ü., & Täht, K. (Koost). (2012). *Eesti PISA 2009 kontekstis: tugevused ja probleemid. Programmi Eduko uuringutoetuse kasutamise lepingu aruanne*. Tartu: Eduko. Külastatud 21. märtsil 2013 aadressil <http://www.hm.ee/index.php?048181>
- Moon, T. R., Brighton, C. M., & Callahan, C. M. (2005). Development of Authentic Assessment for the Middle School Classroom. *The Journal of Secondary Gifted Education*, XVI(2/3), 119-133.
- Myers, S. (2008). Performance-Based Assessment. *EBSCO Research Starters*.
- Natriello, G. (1987). The Impact of Evaluation Process on Student. *Educational Psychologist*, 22(2), 155-175.
- Panadero, E., Tapia, J. A., & Huertas, J. A. (2012). Rubrics and self-assessment scripts effects on self-regulation, learning and self-efficacy in secondary education. *Learning and Individual Differences*, 22, 806-813.
- Pedersen, S., Arslanyilmaz, A., & Williams, D. (2009). Teachers' assessment-related local adaptations of a problem-based learning module. *Education Teach Research Dev*, 57, 229-249.
- Popham, J. W. (2008). *Transformative assessment*. Alexandria, Virginia USA: ASCD.
- Popham, J. W. (2009a). Assessment Literacy for Teachers: Faddish or Fundamental? *Theory Into Practice*, 48, 4-11.
- Popham, J. W. (2009b). Curriculum Mistakes. *American School Board Journal*, november.

- Pryor, J., & Crossouard, B. (2005). A Sociocultural Theorization of Formative Assessment. *Paper prepared for the Sociocultural Theory in Educational Research and Practice Conference, University of Manchester*. UK: University of Sussex.
- Põhikooli riiklik õppekava. (2011). Külastatud 18. märtsil 2013 aadressil <https://www.riigiteataja.ee/akt/120092011009>
- Remesal, A. (2011). Primary and secondary teachers' conceptions of assessment: A qualitative study. *Teacher and Teachers Education*, 27, 472-482.
- Ruus, V.-R. (2010). Õpetajakutse mitmetasandiline ja -dimensiooniline mudel ning strateegilised sõlmpunktid. V.-R. Ruus, & E.-S, Sarv (Koost), *Õpetaja esmaharidus. Olukord ja probleemid 21. sajandi algul (lk 7-35)*. Tallinn: Tallinna Ülikool. Külastatud 23. märtsil 2013 aadressil <http://eduko.archimedes.ee/files/%C3%95petaja%20esmaharidus.pdf>
- Saddler, B., & Andrade, H. (2004). The Writing Rubric. *Educational Leadership*, 62(2), 48-52.
- Sadler, R. D. (1989). Formative assessment and the design of instructional systems. *Instructional Science* 18, 119-144.
- Sato, M., & Atkin, J. M. (2006/2007)). Supporting Change in Classroom Assessment. *Educational Leadership*, 64(4), 76-79.
- Schneider, M. C., & Meyer, J. P. (2012). Investigating the Efficacy of a Professional Development Program in Formative Classroom Assessment in Middle School English Language Arts and Mathematics. *Journal of MultiDisciplinary Evaluation*, 8(17), 1-24.
- Senge, P. (2009). *Õppiv kool*. Tartu: AS Atlex.
- Shepard L. A. (2005). Linking Formative Assessment to Scaffolding. *Educational Leadership*, 63(3), 66-70.
- Stiggins, R., & Chappuis, J. (2005). Using Student-Involved Classroom Assessment to Close Achievement Gaps. *Theory into Practice*, 44(1), 11-18.
- Säälik, Ü. (2012). Kooli ja klassi kliima, õpetaja-õpilase suhted, õpi- ja õpetamismeetodid ning õpetajate käitumine koolijuhi ja õpilaste hinnangu põhjal. Mikk, J., Kitsing, M., Must, O., Säälik, Ü., & Täht, K. (Koost), *Eesti PISA 2009 kontekstis: tugevused ja probleemid. Programmi Eduko uuringutoetuse kasutamise lepingu aruanne (lk 62-71)*.

- Tartu: Eduko. Külastatud 21. märtsil 2013 aadressil
<http://www.hm.ee/index.php?048181>
- Thompson, S. C., Gregg, L., & Niska, J. M. (2004). Professional Learning Communities, Leadership, and Learning. *RMLE Online: Research in Middle Level Education*, 22(1), 1-15.
- Tire, G., Puksand, H., Henno, I., & Lepmann, T. (2010). *PISA 2009 – Eesti tulemused*. Tallinn: Haridus- ja Teadusministeerium, Eksamikeskus. Külastatud 25.märtsil aadressil
http://uuringud.ekk.edu.ee/fileadmin/user_upload/documents/PISA_2009_Eesti.pdf
- Toomela, A. (2008). Eesti põhikooli efektiivsuse lõpparuanne. Tartu/Tallinn: Tartu Ülikooli Haridusteaduskond, Tallinna Ülikooli Psühholoogia Instituut.
- Toomela, A. (2011). *Kujundava hindamise teoreetilised probleemid ja neist tulenevad rakenduslikud järeldused*. Külastatud 25. märtsil 2013 aadressil
<http://www.ut.ee/curriculum/orb.aw/class=file/action=preview/id=961631/Toomela.pdf>
- Türk, K., Haldma, T., Kukemelk, H., Ploom, K., Irs, R., & Pukkonen, L. (2011). *Üldharidus- ja kutsekoolide tulemuslikkus ja seda mõjutavad tegurid*. Tartu: Tartu Ülikool, Haridus- ja Teadusministeerium. Külastatud 22. märtsil 2013 aadressil:
<http://www.hm.ee/index.php?048181>
- Tyler, R. (1969). *Basic Principles of Curriculum and Instruction*. The University of Chicago Press: Chicago and London.
- Uibu, K. (2008a). Õpetajate probleemide (eelkõige kooli ja õpetamisega seotud probleemid) väljaselgitamine ja probleemide ületamise teede leidmine. Toomela, A. (Koost), *Eesti põhikooli efektiivsuse lõpparuanne (lk 38-41)*. Tartu/Tallinn: Tartu Ülikooli Haridusteaduskond, Tallinna Ülikooli Psühholoogia Instituut. Külastatud 21. märtsil 2013 aadressil <http://www.hm.ee/index.php?048181>
- Uibu, K. (2008b). Õpetaja tegevus kui kooli efektiivsust mõjutav faktor. „Hea praktika” ja „halva praktika” kogemus. Toomela, A. (Koost), *Eesti põhikooli efektiivsuse lõpparuanne (lk 42-49)*. Tartu/Tallinn: Tartu Ülikooli Haridusteaduskond, Tallinna Ülikooli Psühholoogia Instituut. Külastatud 21. märtsil 2013 aadressil
<http://www.hm.ee/index.php?048181>
- Vagula, L. (2012). *Hinnangud professionaalsetele õppivatele kogukondadele üheksa Põlva- ja Võrumaa üldhariduskooli näitel*. Publitseerimata magistritöö.

Wiliam, D. (2006). Formative Assessment: Getting the Focus Right. *Educational Assessment*, 11(3 & 4), 283–289.

Õppekava 1: Kujundava hindamise strateegiate rakendamine klassiruumis (s.a.).

Külastatud 25. märtsil 2013 aadressil <http://www.uuskool.edu.ee/kujundava-hindamise-strateegiate-rakendamine-klassiruumis.html>

Lisa 1 Küsimustik

Lugupeetud õpetaja!

Minu nimi on Leelo Tiisvelt ja ma olen Tartu Ülikooli koolikorralduse õppekava magistrant.

Uurin oma magistritöö raames Eesti üldhariduskoolide õpetajate õpikäsitlust ja arusaamu kujundava hindamise strateegiatest ja nende rakendamisest klassiruumis.

Pöördun Teie poole palvega vastata alljärgnevatele küsimustele. Teie vastused annavad väärtuslikku informatsiooni minu magistritöö jaoks.

Küsimustik koosneb kolmest osast ja sellele vastamine on anonüümne. Esimeses osas on küsimused taustinformatsiooni saamiseks, teine osa on õpikäsitluse ja kolmas osa kujundava hindamise strateegiate tundmise ja rakendamise kohta.

I osa

Taustinformatsioon

Palun tõmmake Teie kohta käivale vastusele või vastustele joon alla.

1. Kas te olete osalenud Brookharti mudeli järgi kujundavat hindamist juurutavas professionaalses õpikogukonnas õppeaastatel 2010/11 ja 2011/12?
 - a. Jah, olen osalenud õpikogukonna liikmena
 - b. Ei ole osalenud
 - c. Jah, olen osalenud õpikogukonna liikmena ja ka juhendajana
2. Mis tüüpi koolis Te töötate?
 - a. Linnakool (Tartu või Tallinn)
 - b. Linnalähedane kool (Tartu või Tallinna lähedal asuv kool)
 - c. Maakool (kool, mis asub väljaspool Tartut või Tallinna ja nende lähiümbrust)
3. Mitme õppegrupiga tea uuringu läbiviimise ajal töötate?
 - a. Ühe grupiga
 - b. Kahe grupiga
 - c. Kolme grupiga
 - d. Nelja grupiga

Rohkem kui nelja grupiga

4. Kui suur on teie nädalakoormus uuringu läbiviimise hetkel
 - a. kuni 5 tundi nädalas
 - b. 5-10 tundi nädalas
 - c. 11-15 tundi nädalas
 - d. 16-20 tundi nädalas
 - e. Rohkem kui 20 tundi nädalas
5. Kulun kooli juhtkonda
 - a. Jah
 - b. Ei
6. Olen klassijuhataja
 - a. Jah
 - b. Ei
7. Kui kaua te olete õpetajana töötanud?
 - a. 0-5 aastat
 - b. 6-10 aastat
 - c. 11-15 aastat
 - d. 16-20 aastat
 - e. Rohkem kui 20 aastat
8. Kui kaua Te olete töötanud praeguses koolis?
 - a. 0-5 aastat
 - b. 6-10 aastat
 - c. 11-15 aastat
 - d. 16-20 aastat
 - e. Rohkem kui 20 aastat
9. Mis kooliastmes te tunde annate? (Valige üks või mitu vastusevarianti)
 - a. I kooliastmes
 - b. II kooliastmes
 - c. III kooliastmes
 - d. Gümnaasiumiastmes
10. Mis ainevaldkonna õpetaja te olete?
 - a. Klassiõpetaja
 - b. Võõrkeeleeõpetaja
 - c. Humanitaarainete valdkonna õpetaja

- d. Reaal- või loodusainete valdkonna õpetaja
- e. Oskusainete õpetaja

II osa

Palun tõmmake ring ümber vastusevariandile, mis käib Teie või Teie kooli kohta

11. Lähtun õppemeetodite valikul oma õpilastest, nende huvidest ja eripärast.

1	2	3	4	5
Pole üldse õige		Mingil määral õige		Väga õige

12. Püüan anda igale õpilasele väljakutset pakkuvaid ülesandeid.

1	2	3	4	5
Pole üldse õige		Mingil määral õige		Väga õige

13. Arutan oma õpilastega läbi, kuidas toimub hindamine.

1	2	3	4	5
Pole üldse õige		Mingil määral õige		Väga õige

14. Enne õppimise juurde asumist lasen õpilastel õppe-eesmärgid üksteisega läbi arutada.

1	2	3	4	5
Pole üldse õige		Mingil määral õige		Väga õige

15. Kasutan tunnis sageli uurimuslikke ja loovusel või probleemilahendusel põhinevaid õppeülesandeid.

1	2	3	4	5
Pole üldse õige		Mingil määral õige		Väga õige

16. Loon klassiruumis sageli olukorra, kus küsijateks on õpilased.

1	2	3	4	5
Pole üldse õige		Mingil määral õige		Väga õige

17. Kasutan õppes sageli rühma- ja paaristööd.

1	2	3	4	5
Pole üldse õige		Mingil määral õige		Väga õige

18. Kaasan õpilased arutelusse selle üle, milline on hea töö/sooritus (näiteks erineva tasemega tööde võrdlemisse, hindamismudeli koostamisse vms)

1	2	3	4	5
Pole üldse õige		Mingil määral õige		Väga õige

19. Minu tundides kulub aeg peamiselt sellele, et õpilased töötavad õppeülesandega (iseseisvalt, paarides, gruppides).

1	2	3	4	5
Pole üldse õige		Mingil määral õige		Väga õige

20. Hindan õpilast, võrreldes tema sooritust ta enda eelmise sooritusega, et tuua välja, palju ta on arenenud / edasi läinud.

1	2	3	4	5
Pole üldse õige		Mingil määral õige		Väga õige

21. Annan õpilasele tagasisidet nii, et ta saaks teada, kuidas oma sooritust paremaks muuta.

1	2	3	4	5
Pole üldse õige		Mingil määral õige		Väga õige

22. Soorituste analüüsimisel suunan õpilasi arutlema kaasõpilastega oma tugevusi ja arengukohti.

1	2	3	4	5
Pole üldse õige		Mingil määral õige		Väga õige

23. Lähtun õppemeetodite valikul andmetest, mida saan õppeprotsessist.

1	2	3	4	5
Pole üldse õige		Mingil määral õige		Väga õige

24. Selgitan enne õppimise juurde asumist välja, millised on õpilaste huvid ja hoiakud õppimise suhtes.

1	2	3	4	5
Pole üldse õige		Mingil määral õige		Väga õige

25. Selgitan õpilastele, mida nad peaksid mingi teema õppimisel kindlasti teada saama või oskama.

1	2	3	4	5
Pole üldse õige		Mingil määral õige		Väga õige

26. Enne uue temaga alustamist selgitan välja õpilaste eelteadmised.

1	2	3	4	5
Pole üldse õige		Mingil määral õige		Väga õige

27. Mu õpilased teavad, kuidas nad aines edasi lähevad.

1	2	3	4	5
Pole üldse õige		Mingil määral õige		Väga õige

28. Mu õpilased saavad enamasti aru, kas neil läheb mu aines piisavalt hästi või ei.

1	2	3	4	5
Pole üldse õige		Mingil määral õige		Väga õige

29. Minu eesmärk on viia õpilased nõutud õpitulemusteni.

1	2	3	4	5
Pole üldse õige		Mingil määral õige		Väga õige

30. Valin õpilastele õppeülesanded, mis aitaksid kaasa kõige olulisemate ainealaste õpitulemuste saavutamisele.

1	2	3	4	5
Pole üldse õige		Mingil määral õige		Väga õige

31. Esitan küsimusi, et teada saada, kuidas õpilased on materjalist aru saanud.

1	2	3	4	5
Pole üldse õige		Mingil määral õige		Väga õige

32. Lähtun hindamisel enda koostatud hindamismudelist.

1	2	3	4	5
Pole üldse õige		Mingil määral õige		Väga õige

33. Tutvustan õpilastele hindamismudelit / hindamiskriteeriume enne õppeülesande juurde asumist.

1	2	3	4	5
Pole üldse õige		Mingil määral õige		Väga õige

34. Kasutan klassis meetodeid, mis tagavad kõige olulisemate ainealaste õpitulemuste saavutamise.

1	2	3	4	5
Pole üldse õige		Mingil määral õige		Väga õige

35. Minu tagasiside õpilastele on eelkõige tähelepanu juhtimine soorituse tugevatele külgedele ja puudustele.

1	2	3	4	5
Pole üldse õige		Mingil määral õige		Väga õige

36. Soorituse analüüsimisel arutan selle olulisemad aspektid läbi kõigi õpilastega klassis üheskoos.

1	2	3	4	5
Pole üldse õige		Mingil määral õige		Väga õige

37. Mu õpilased teavad, mida teha, et mu aines paremaks saada.

1	2	3	4	5
Pole üldse õige		Mingil määral õige		Väga õige

38. Kui õpilased vähegi pingutavad, suudavad nad kõik mu aines vähemalt rahuldava tasemeni jõuda.

1	2	3	4	5
Pole üldse õige		Mingil määral õige		Väga õige

39. Hindan tihti ja rangelt, et klassi tööle panna.

1	2	3	4	5
Pole üldse õige		Mingil määral õige		Väga õige

40. Kavandan õpet eelkõige õpiku põhjal.

1	2	3	4	5
Pole üldse õige		Mingil määral õige		Väga õige

41. Paljud õpilased klassis õpivad ainult hinde pärast.

1	2	3	4	5
Pole üldse õige		Mingil määral õige		Väga õige

42. Lasen õpilastel üksteisele hindeid panna.

1	2	3	4	5
Pole üldse õige		Mingil määral õige		Väga õige

43. Minu eesmärk on võtta läbi õpik ja töövihik.

1	2	3	4	5
Pole üldse õige		Mingil määral õige		Väga õige

44. Õppeülesanneteks valin õpilastele teadmiste ja oskuste kontrollil põhinevaid ülesandeid.

1	2	3	4	5
Pole üldse õige		Mingil määral õige		Väga õige

45. Kasutan õppeprotsessis küsimusi selleks, et kontrollida õpilaste teadmisi.

1	2	3	4	5
Pole üldse õige		Mingil määral õige		Väga õige

46. Õpilased õpivad tunnis enamasti individuaalselt.

1	2	3	4	5
Pole üldse õige		Mingil määral		Väga õige

õige

47. Lähtun hindamisel klassi tasemest ja oma varasematest kogemustest.

1	2	3	4	5
Pole üldse õige		Mingil määral õige		Väga õige

48. Kasutan klassis meetodeid, mis tagavad õpiku ja töövihiku materjali läbimise.

1	2	3	4	5
Pole üldse õige		Mingil määral õige		Väga õige

49. Kulutan oma tunniressursi peamiselt õppematerjali selgitamisele.

1	2	3	4	5
Pole üldse õige		Mingil määral õige		Väga õige

50. Minu õpilased ei hinda ennast ega kaasõpilasi.

1	2	3	4	5
Pole üldse õige		Mingil määral õige		Väga õige

51. Kui ma annan õpilasele tagasisidet, siis on see õpilase vigade parandamine.

1	2	3	4	5
Pole üldse õige		Mingil määral õige		Väga õige

52. Soorituste analüüsimiseks lasen õpilastel teha vigade paranduse.

1	2	3	4	5
Pole üldse õige		Mingil määral õige		Väga õige

53. Meie koolis rõhutatakse õpilastele, et kõvasti pingutamine on väga oluline.

1	2	3	4	5
Pole üldse õige		Mingil määral õige		Väga õige

54. Meie koolis öeldakse õpilastele, et vigade tegemine on lubatud, peaasi, et nad õpivad ja arenevad.

1	2	3	4	5
Pole üldse õige		Mingil määral õige		Väga õige

55. Suur osa ülesannetest, mida õpilased lahendama peavad, on igavad ja rutiinsed.

1	2	3	4	5
Pole üldse õige		Mingil määral õige		Väga õige

56. Meie koolis räägitakse õpilastele pidevalt, et õppimine peab olema tore.

1	2	3	4	5
Pole üldse õige		Mingil määral õige		Väga õige

57. Rõhk on ainek arusaamisel, mitte lihtsalt meeldejätmisel.

1	2	3	4	5
Pole üldse õige		Mingil määral õige		Väga õige

58. Meie koolis pingutatakse selle nimel, et tunnustada õpilase pingutusi ja arengut.

1	2	3	4	5
Pole üldse õige		Mingil määral õige		Väga õige

59. Meie koolis pingutatakse selle nimel, et õpilased oskaksid koolis õpitut seostada oma eluga väljaspool kooli.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Pole üldse õige		Mingil määral õige		Väga õige
-----------------	--	--------------------	--	-----------

60. Meie koolis on lihtne ennustada, millised õpilased saavad head ja millised halvemad hinded.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Pole üldse õige		Mingil määral õige		Väga õige
-----------------	--	--------------------	--	-----------

61. Meie koolis tuuakse häid õpilasi teistele eeskujuks.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Pole üldse õige		Mingil määral õige		Väga õige
-----------------	--	--------------------	--	-----------

62. Meie koolis räägitakse õpilastele palju sellest, et on oluline saada head (eksami) tulemused.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Pole üldse õige		Mingil määral õige		Väga õige
-----------------	--	--------------------	--	-----------

63. Meie koolis ei räägita palju hinnetest ja testitulemustest.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Pole üldse õige		Mingil määral õige		Väga õige
-----------------	--	--------------------	--	-----------

64. Meie koolis peetakse oluliseks, et õpilased teeksid koolile au oma saavutustega.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Pole üldse õige		Mingil määral õige		Väga õige
-----------------	--	--------------------	--	-----------

65. Meie koolis õhutatakse õpilasi üksteisega õppimises võistlema.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Pole üldse õige		Mingil määral		Väga õige
-----------------	--	---------------	--	-----------

õige

66. Pingutan spetsiaalselt, et tunnustada õpilase arengut, isegi kui ta on õppekavast maha jäänud.

1	2	3	4	5
Pole üldse õige		Mingil määral õige		Väga õige

67. Oma tundides pakun erinevaid tegevusi, mille vahel õpilased saavad valida.

1	2	3	4	5
Pole üldse õige		Mingil määral õige		Väga õige

68. Hindamisel/tagasisides arvestan seda, kui palju õpilane on arenenud.

1	2	3	4	5
Pole üldse õige		Mingil määral õige		Väga õige

69. Ma annan õpilastele erinevaid ülesandeid, lähtuvalt nende vajadustest ja tasemest.

1	2	3	4	5
Pole üldse õige		Mingil määral õige		Väga õige

70. Ma annan kõige tubimatele õpilastele eeliseid.

1	2	3	4	5
Pole üldse õige		Mingil määral õige		Väga õige

71. Kasutan parimate õpilaste töid näidisena.

1	2	3	4	5
Pole üldse õige		Mingil määral õige		Väga õige

72. Aitan õpilastel aru saada, kui hästi või halvasti nad võrreldes teistega on töö sooritanud.

1	2	3	4	5
Pole üldse õige		Mingil määral õige		Väga õige

73. Julgustan õpilasi üksteisega võistlema.

1	2	3	4	5
Pole üldse õige		Mingil määral õige		Väga õige

74. Toon välja õpilased, kes on õppimises tublid ja sean nad teistele eeskujuks.

1	2	3	4	5
Pole üldse õige		Mingil määral õige		Väga õige

75. Kui ma tõesti pingutan, siis saan hakkama ka kõige raskemate õpilastega.

1	2	3	4	5
Pole üldse õige		Mingil määral õige		Väga õige

76. Õpilaste õpitulemused sõltuvad suures osas asjadest, mida mina ei saa mõjutada.

1	2	3	4	5
Pole üldse õige		Mingil määral õige		Väga õige

77. Ma suudan kõigil oma klassi õpilastel aidata oluliselt edasi areneda.

1	2	3	4	5
Pole üldse õige		Mingil määral õige		Väga õige

78. Mõned mu õpilased ei arene sel aastal kuigivõrd edasi, ükskõik mida ma ka õpetajana teeksin.

1	2	3	4	5
Pole üldse õige		Mingil määral õige		Väga õige

79. Olen kindel, et suudan oma õpilaste elu muuta.

1	2	3	4	5
Pole üldse õige		Mingil määral õige		Väga õige

80. Minu võimuses pole kindlustada, et kõik mu õpilased sel aastal edasi areneksid.

1	2	3	4	5
Pole üldse õige		Mingil määral õige		Väga õige

81. Saan hakkama peaaegu iga õppimisprobleemiga.

1	2	3	4	5
Pole üldse õige		Mingil määral õige		Väga õige

Suur tänu küsimustikule vastamise eest!

Lihtlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja lõputöö üldsusele kättesaadavaks tegemiseks

Mina, Leelo Tiisvelt (sünnikuupäev 11.08.1957)

1. annan Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihtlitsentsi) enda loodud teose „Kujundavat hindamist juurutavas professionaalses õpikogukonnas osalenud ning mitte osalenud õpetajate õpikäsitluse võrdlus“, mille juhendajad on Maria Jürimäe ja Heiki Krips,
 - 1.1. reprodutseerimiseks säilitamise ja üldsusele kättesaadavaks tegemise eesmärgil, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace-is lisamise eesmärgil kuni autoriõiguse kehtivuse tähtaja lõppemiseni;
 - 1.2. üldsusele kättesaadavaks tegemiseks Tartu Ülikooli veebikeskkonna kaudu, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace'i kaudu kuni autoriõiguse kehtivuse tähtaja lõppemiseni.
2. olen teadlik, et punktis 1 nimetatud õigused jäävad alles ka autorile.
3. kinnitan, et lihtlitsentsi andmisega ei rikuta teiste isikute intellektuaalomandi ega isikuandmete kaitse seadusest tulenevaid õigusi.

Tartus, 20.05.2013